

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**LA VIRTUALIDAD EDUCATIVA DEL CINE Y EL
PROGRAMA LA ESCUELA AL CINE**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Rumualdo Antonio Machuca Ahumada

Bajo la dirección del doctor

Félix E. González Jiménez

Madrid, 2012

© Rumualdo Antonio Machuca Ahumada, 2012

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID**

**LA VIRTUALIDAD EDUCATIVA DEL
CINE Y EL PROGRAMA LA
ESCUELA AL CINE**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

**PRESENTADA POR: RUMUALDO ANTONIO MACHUCA
AHUMADA**

DIRECTOR: FÉLIX E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ

MADRID, 2012

“La Virtualidad Educativa del Cine y el Programa La Escuela al Cine”.

Estábamos tú y yo separados por el tiempo del cine, por el absurdo de una eternidad aún incomprensible ya que el cine se me atrapa las palabras quiere decir movimiento continuo y es el movimiento el que nos muestra la realidad del tiempo.

Ilse Medea y Ocasio, “Excesos” Mauricio Wacquez.

“La base para todo arte nuevo por venir es el cine”

Iván Goll (1929)

“La Virtualidad Educativa del Cine y el Programa La Escuela al Cine”.

Dedicatoria

..
A quienes fueron mi inspiración:

*Mis hijos: Marco, Felipe, Alejandra, Sebastián y
Pablo*

*Y el Maestro Ingmar Bergman, cuyas
Películas me enseñaron a revelar en mí el cine.....*

“La Virtualidad Educativa del Cine y el Programa La Escuela al Cine”.

Agradecimientos

A mi director de Tesis, profesor Félix E. González Jiménez, cuya motivación y sabiduría me permitieron culminar esta Tesis Doctoral.....

.. A Carmen Urpí (Universidad de Navarra), cuyo libro y asesoría fueron mi inspiración...

... *A Carmen Pereira (Académica de la Universidad de Vigo), por su amistad y ayuda profesional.*

“La Virtualidad Educativa del Cine y el Programa La Escuela al Cine”.

ÍNDICE

A. INTRODUCCION	15
I. RESUMEN JUSTIFICATIVO.	15
1. El cine como recurso de aprendizaje.	16
2. El cine como medio de comunicación.	17
3. El cine como medio de comunicación de masas.	18
4. El cine como de manifestación sociocultural.	19
5. El cine como exposición de valores, creencias e ideologías.	19
6. A modo de conclusión.	20
II. DEL PROBLEMA A LA INVESTIGACIÓN.	21
1. Delimitación del objeto de estudio. Aproximación a los objetivos Y a las metodologías.	21
2. Estructura del texto.	21
B. PERSPECTIVAS Y PROYECTIVA DEL TEMA.	25
I. Teoría y Estética del cine.	25
1. Especialidad del cine y teoría cinematográfica.	25
1.1. Hacia una aproximación definidora. Especialidad cinematográfica.	25
1.2. Teorías tradicionales.	25
1.3. Ideólogos del cine.	28
2. Estética del cine.	32
2.1. Cine y lenguaje. El lenguaje cinematográfico.	32
2.2. La concepción clásica del lenguaje cinematográfico.	34
2.3. Un lenguaje de signos.	36
3. Psicología de la percepción y componentes filmicos. Asomo de algunas parcialidades.	37
3.1. Psicología de la percepción desde la teoría de Jean Mitry. Percepción de la realidad: sensación y conciencia. Entre la Gestalt y Fenomenología.	37

3.2.	La percepción visual. Imagen real e imagen cinematográfica. Lo real y su imposición.	41
4.	Imaginar, descubrir y producir conocimientos.	46
4.1.	La fabulación como transformación de la realidad.	46
4.2.	La imaginación en las teorías de Mitry: entre la razón y la emoción –la emoción pertenece a la racionalidad–.	47
4.3.	La participación afectiva del espectador en el drama cinematográfico. La fascinación o la participación consciente.	49
4.4.	Continuidad, implicación, anticipación y asociación proyectiva: la imaginación en el reconocimiento del símbolo.	53
5.	Memoria personal.	58
5.1.	Percepción, cine y memoria. Recordar para comprender.	58
5.2.	Del ritmo cinematográfico a la duración vivida. Continuidad, discontinuidad, tiempo, espacio y ritmo.	61
5.3.	El placer de la unidad del reconocimiento. La identidad personal.	64
II. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DEL CINE.		70
1.	El cine y la educación de la sensibilidad.	71
1.1.	La indeterminación biológica de la persona base para una educación de la sensibilidad. De las dotaciones al aprendizaje y la libertad.	72
1.2.	La corporalidad desde la fenomenología. De la sensación A la conciencia.	75
1.3.	La educación de la sensibilidad a partir de la experiencia filmica. Utilización de la profundidad de campo, el espacio dramático, el paso del tiempo, el retorno filmico y las formas de vida.	78
1.4.	La ficcionalidad como tendencia connatural al hombre.	91
2.	El mundo psíquico en el cine.	93
2.1.	La ficción como experiencia.	94
2.2.	Educación y ficción.	96
2.3.	Sentimientos suscitados, ideas sugeridas.	97
2.4.	Un lugar para la educación en la teoría de Jean Mitry.	99
2.5.	La educación estética y el aprendizaje de la vida por imitación virtual.	101
2.6.	Breve recorrido por la teoría de la mimesis.	102
2.7.	La imitación no mimética.	103
2.8.	Los mundos posibles y la identificación con la acción.	105
2.9.	Imágenes del mundo interior. Catarsis, aprendizaje vital y cambios en el sentir.	108
2.10.	Reconocimiento.	111
2.11.	La representación como juego.	113
2.12.	El valor educativo del mito cinematográfico y su descubrimiento.	114

3.	El espectador en la sociedad.	116
3.1.	Moral, cultura y sociedad.	116
3.2.	Capacidad crítica del espectador. Cine, libertad y libertades. La voluntad educada.	118
3.3.	El cine como cultura. La persona cultivada.	124
3.4.	Educación moral y estética. Hacia una interpretación crítica del mundo.	127
4.	Cine y espectador.	129
4.1.	El espectador ante el film: decodificar y comunicar.	130
4.2.	De un avance hipotético a la figura del espectador. De la enunciación del film a la geografía del espectador: Análisis del conjunto.	136
4.3.	Comprensión narrativa del espectador.	143
III.	CINE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.	146
1.	El cine desde la educación.	146
1.1.	Como entender el cine desde la educación. Cine y Educación. Contenido y sentido de una educación Cinematográfica: formación para el cine.	147
1.2.	Formación por medio del cine.	152
2.	Perspectiva sociocultural de la educación. Aportación de J. Bruner.	155
2.1.	La cultura como contexto de la educación.	156
2.2.	Narrativa, enseñanza y cine.	158
2.3.	El problema educativo de los valores como cualidades: Criterio y justicia. La dignidad.	159
2.4.	análisis crítico y consideraciones personales sobre autores y teorías.	162
C.	TRABAJO DE CAMPO.	165
I.	LA EXPERIENCIA DE LOS CINE CLUBES ESCOLARES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO.	165
1.	El programa la escuela al cine.	166
1.1.	La innovación educativa en el currículo escolar. La escuela al cine. Otra oferta metodológica.	167
1.2.	La escuela al cine. Objetivo: formar otro público. Historia.	170
1.3.	El significado del arte del cine en la educación. El programa de la expresión y su sentido.	174
1.4.	Concreciones procedimentales de la experiencia a los contenidos y las formas.	177
II.	LA CONCRECIÓN INVESTIGADORA EN EL ÁMBITO DE LA EXPERIENCIA DE LOS CINE CLUBES.	182
1.	Objetivos, hipótesis y muestra. Concreción investigadora.	184
2.	Aplicación del Instrumento de Medida y Análisis de los Datos.	186
3.	Conclusiones referidas al análisis de datos.	191
III.	CONCLUSIONES GENERALES Y NUEVAS PROPUESTAS DE MEJORA.	193
1.	Conclusiones.	193
2.	Propuesta de mejora.	195

D. BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	197
I. BIBLIOGRAFIA POR APARTADOS DE LA TESIS.	197
1. Teoría y estética del cine.	197
1.1. Especificidad del cine y teoría cinematográfica.	197
1.2. Estética del cine.	197
1.3. Psicología de la percepción y componentes filmicos.	197
1.4. Imaginar, descubrir y producir conocimiento.	197
II. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DEL CINE.	198
1. El cine desde la educación.	198
2. El mundo psíquico del cine.	198
3. El espectador en la sociedad.	198
4. Cine y espectador.	198
III. CINE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.	198
1. El cine desde la educación.	198
2. Perspectiva sociocultural de la educación. Aporte de J. Bruner y perspectiva sobre los valores en la educación.	199
E. TRABAJO DE CAMPO.	201
I. LA EXPERIENCIA DE LOS CINE CLUBES ESCOLARES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO.	201
II. REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍAS ESPECÍFICAS Y BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.	202
F. ANEXOS.	221
I. EXPERIENCIAS DEL CINE EN LA ESCUELA. –La escuela al cine–.	221
1. El cine como objeto y materia de estudio. La experiencia DRAG MÁGIC. (ESPAÑA).	222
2. Cine y salud (cine e Saúde). (España).	224
3. Cine y transversales (España).	227
4. Imágenes vivas (Irudi Bizia). (España).	228
5. Las artes a la escuela. (Francia).	230
6. El cine como recurso educador en la formación del profesorado. (España).	232
II. LA ESCUELA AL CINE.	234
1. Programa y actividades.	234
2. Planificación Modelo “T”.	236
3. Objetivos Cine Club Escolar.	236
4. Desarrollo de virtualidades educativas.	236
III. PLANIFICACIONES CINE CLUB ESCOLAR –PLANIFICACION MODELO “T”.	238
IV. CARTILLAS EDUCATIVAS COLECCIÓN DVD 2010-2011.	248
V. BIBLIOGRAFÍAS DE CINE.	259
1. Lenguaje cinematográfico e historia del cine.	259
2. Bibliografía recomendada ligada a materias de lenguaje cinematográfico y de estética del cine.	259
3. Bibliografía ligada a Teoría Contemporánea de la Cultura y de la Imagen, a los contextos audiovisuales en la mundialización y al hecho	

	cinematográfico.	260
4.	Bibliografía recomendada/complementaria.	262
5.	Bibliografía recomendada cine Latinoamericano y Chileno en sus marcos Culturales, teóricos e históricos.	263
6.	Bibliografía de cine latinoamericano.	266
7.	Bibliografía de cine latinoamericano (en inglés francés).	268
8.	Bibliografía de cine Chileno.	269
9.	Bibliografía de cine ligada a la enseñanza.	270
10.	Bibliografía de cine en las escuelas.	271
11.	Bibliografía ciclos cinematográficos.	272
VI.	FILMOGRAFIAS.	273
1.	Cineastas Latinoamericanos.	273
2.	Cineastas Chilenos.	276
VII.	PAGINAS WEB.	278
VIII.	AUTORES E INVESTIGADORES CONSULTADOS.	286
IX.	GLOSARIO.	287
X.	INSTUMENTO DE MEDIDA.	297
1.	Cuestionario.	297

“La Virtualidad Educativa del Cine y el Programa La Escuela al Cine”.

A. INTRODUCCIÓN.

I. RESÚMEN JUSTIFICATIVO.

La tesis tenía por objetivo realizar un análisis descriptivo que demostrara el potencial de aplicar el cine como una herramienta metodológica destinada a ser utilizada en el ámbito de la educación. En el trabajo se muestra hasta dónde y cómo se consiguió.

Los resultados y conclusiones fueron elaborados a partir de la teoría de Jean Mitry desarrollada en de esta tesis y que expresan el potencial didáctico de *la virtualidad educativa del cine*, puesto que la percepción sensible, la imaginación descubridora y la memoria personal intervienen conjuntamente en la acción humana, es decir, actúan globalmente, y puesto que el cine es ocasión virtual para ponerlas en práctica, cabe plantearle a la pedagogía la posibilidad de un aprendizaje realizado desde la experiencia (de una acción fingida) y orientado hacia la experiencia (de la acción real), un aprendizaje *desde y para* la vida a través del cine.

Palabras claves: educación, participación afectiva, sensitiva, psíquica. socio-moral; imaginación, memoria -todas las cuales son manifestaciones, en cada persona, de una única actividad mental que constituye educable racionalidad singular-.

Diciembre de 1895. Bajos de un café de París. Se realiza la primera exhibición pública de imágenes cinematográficas. Nace el cine como un nuevo arte. Han pasado más de ciento quince años desde aquel acontecimiento cultural; en el ambiente educativo, el cine aún no marca presencia en la sala de clases, como un elemento metodológico de la enseñanza.

Las actuales generaciones, forman parte de la llamada “generación lumínica”, es decir, la constituyen aquellos que crecieron frente a la pantalla de cine y con la televisión formando parte del ámbito familiar, se formaron a través de la pantalla del ordenador y ahora son ciudadanos de la aldea global informática que es Internet. Aquí el rol de la imaginación es casi nulo, ya que todas las imágenes nos son dadas hechas, listas para asimilar, sin un proceso de análisis, de raciocinio o criterio de selección.

Los profesores se quejan de estar enfrentados a una generación de *ágrafos* sin motivación ni intereses. La solución pasa quizás por no rechazar lo inevitable e incorporar de manera decidida los

recursos audiovisuales y fundamentalmente el cine, que hasta el momento sólo han ocupado un lugar marginal o tangencial en el proceso educativo.

El cine no sólo ha de ser tenido en cuenta como un medio, sino también, como una estrategia didáctica posible de aplicar en ámbito educativo. Las películas son uno de los legados culturales más importantes de los últimos cien años y nadie puede considerarse ajeno a esta influencia. Integrar el cine al currículo escolar (como por ejemplo, a través del desarrollo de contenidos curriculares reforzados por una película y su análisis; la formación de profesores monitores de cine, otros); significa un paso adelante en pro de la integración total de la escuela en la sociedad moderna en la que vivimos.

Pero, en realidad las aulas de clases, están muy lejos de esa consideración vinculada al cine, ya que se sigue hasta hoy utilizando métodos didácticos obsoletos y extemporáneos; lo que supone para el alumno, una recepción de los contenidos pasiva con poca participación del alumno (como lo es de alguna manera también el espectador de cine); una metodología aburrida y desmotivada en consecuencia, un proceso de aprendizaje fallido, por ello tenemos como resultados: fracaso escolar, violencia, deserción, apatía; otros.

Cabe preguntarse entonces ante esta disyuntiva y la posibilidad cierta de la aplicación metodológica del cine en el aula de clases: ¿Cuáles son las posibilidades formativas del lenguaje cinematográfico? ¿Cómo podemos entender el cine desde una perspectiva educativa? ¿Es posible que el estudiante-espectador descubra otros valores a través del cine? ¿Es posible la práctica del raciocinio?

Estas son sólo algunas de las interrogantes que esta investigación pretende responder en el interés de utilizar el cine en la actividad docente como una estrategia didáctica, es decir, la exhibición de una obra cinematográfica y su análisis; y que se han formulado para llevar adelante este trabajo y que, en un primer esbozo, trataremos de dilucidar a continuación.

1. El cine como recurso de aprendizaje.

Si analizamos las diversas manifestaciones artísticas a la luz de su relación con la educación, veremos que ninguna de ellas, incluso el cine (que posee problemas con su estética propia); surgió con una finalidad educativa y menos aún con propósitos instructivos. A pesar de lo anterior, en la actualidad las obras de arte son utilizadas como recursos apropiados para la educación tanto en su vertiente reglada como no reglada, entendiéndose que poseen un contenido formativo.

El cine como parte integrante de esta cultura, se ha venido considerando a lo largo de sus más de cien años como una forma de expresión artística, como una industria productora de riqueza, como un espectáculo de masas o un impulsor de mitos. El cine en definitiva, es una forma de representación social, cultural, política y artística del mundo en el que nos ha tocado vivir.

A pesar de lo anterior, lo cierto es que en estos últimos cien años apenas ha existido un vínculo claro entre el cine y el mundo educativo. A todos aquellos que estamos acostumbrados a ver el cine como una obra artística, no nos resulta difícil entender que el cine motiva, incita, emociona,

sensibiliza, captura y en definitiva, forma e informa sobre aquellas situaciones y elementos artísticos que aparecen en pantalla. El cine en su acepción más amplia y positiva, claro, tiene un potencial educativo y formativo innato que, muy pocas veces ha sido estudiado y desarrollado con detenimiento.

El séptimo arte, por sus características intrínsecas, por sus posibilidades innatas ha de ser utilizado como un instrumento para aplicar una metodología pedagógica a partir de la imagen. Las buenas películas, están esperando que las comentemos, analicemos, interpretemos y les busquemos un significado, igual que hacemos con las obras literarias, musicales o del arte universal.

Las emociones y los sentimientos que surgen de la pantalla son los que determinan su capacidad de formar, de enriquecer y potenciar los aprendizajes; son las que nos hacen cambiar y reflexionar sobre las realidades que nos rodean. El cine es emoción y las emociones dan lugar a cambios y aprendizajes. El poder emocional del cine es grande, la capacidad de emoción y evasión de las imágenes es potente, que resulta difícil negar su capacidad de influencia positiva o negativa.

Ahora, para conocer el medio y poder utilizarlo con el fin que hemos señalado, hay que saber cuáles son las características intrínsecas del medio. Porque el cine no sólo es un entretenimiento, un modo de evasión, sino que también es una forma de lenguaje compleja; es un vehículo, para manifestaciones socioculturales de todo tipo y obviamente, es una referencia en la posibilidad de ayudar a transmitir valores, cambiar actitudes y definir normas.

2. El cine como medio de comunicación.

De entre los medios audiovisuales, el cine es uno de los pioneros y uno de los más familiares en todo el mundo. La importancia del cine como icono cultural para muchas generaciones de espectadores resulta una verdad evidente. Aunque este medio está plenamente establecido como forma de negocio del ocio y de la evasión, creemos que la educación no ha sabido entenderlo, ni integrarlo de una forma coherente, obviando así sus innatas posibilidades formativas y educativas. Consideramos que el cine puede llegar a ser un medio enriquecedor para el mundo de la educación. Si la importancia del cine como medio de comunicación de masas es enorme en todos los ámbitos de la sociedad, ¿por qué no encauzar esa capacidad de influencia social del medio en pro de la formación?; ¿por qué no rentabilizar las posibilidades formativas del medio?

Resulta interesante entonces, poder justificar en las siguientes líneas el motivo por el cual consideramos que el cine puede encerrar en sus imágenes la posibilidad de apoyar el desarrollo educativo y formativo de los estudiantes.

El cine como cualquier medio de comunicación de masas se formula a través de un lenguaje icónico mediante el cual se transmiten una serie de mensajes estructurados a partir de un lenguaje específico. El cine como lenguaje icónico, está sujeto al estudio de la semiótica. Como ciencia la semiótica se ocupa de los signos, lo que supone dos planos de estudio: aquello que se expresa y el significado de lo que se expresa. Si en el desarrollo de la humanidad, el lenguaje icónico ha tenido una gran importancia, no nos puede extrañar que el cine, como perfección cultural de este lenguaje, tenga en la actualidad alguna importancia cultural y artística.

¿De qué forma interactúan estos mensajes en el ser humano? Para contestar a lo anterior debemos hablar de tres niveles de percepción distintos:

- Un primer nivel abarcaría los sistemas perceptivos, vista y oído, de tal forma que cualquier persona, como espectador de una película accede a un tipo de información sensorial.
- En un segundo nivel encontraríamos los lenguajes asociados a los sistemas perceptivos: imágenes, sonidos fonéticos, sonidos musicales, ruidos y señales que otorgan a la imagen una amplia gama de referentes culturales de reconocimiento y codificación.
- En un tercer nivel estarían los elementos propios del lenguaje cinematográfico, la disposición de los encuadres, los movimientos de cámara, la utilización de la música o el movimiento interno, los cuales pueden llegar, si se estudian ellos, a proporcionar al espectador una información más completa y una comprensión del contenido argumental de la película.

Estos tres niveles, una vez organizados, facilitan que los mensajes cinematográficos adquieran la forma de un complejo sistema lingüístico. Un sistema que al estar fundamentado en la imagen y el sonido, puede llegar a un sector mucho más amplio de la sociedad.

3. El cine como medio de comunicación de masas.

El cine también ha de ser considerado como un medio de comunicación de masas, ya que su funcionamiento se ajusta al esquema del proceso comunicativo. El mensaje de las películas es el resultado de una operación emisora (los niveles de lectura de los que habíamos hablado antes) que mediante diversos procedimientos (ya sea la proyección en celuloide; mediante su transmisión magnética a través de la televisión) es visualizada por un gran número de personas denominadas público.

Desde el firme convencimiento de que los procesos de comunicación son procesos sociales, el cine también deviene como una forma de lenguaje social. El cine nos ha dejado una imaginería característica que está de alguna manera enraizada en nuestras vidas. Nuestra realidad, nuestros pensamientos (en su constante variabilidad), y emociones son susceptibles de estar presentes en las películas.

Desde el momento en que nos movemos en procesos de comunicación social, es el resultado de esta misma comunicación la que configura el contenido de las películas.

Como medio de comunicación, el cine nos puede informar, formar, aburrir, distraer, interesar, desagradar; todas ellas son sensaciones ligadas a nuestra actividad social y a nuestra percepción del mundo. El cine es un reflejo de las distintas realidades que nos ha tocado vivir. Las películas nos han mostrado miedos, inquietudes, anhelos e ideologías del ser humano. Como medio de comunicación de masas, el séptimo arte es uno de los vehículos de comunicación, que ahora forman parte de nuestras vidas a través de las cuales todos nos podemos ver en alguna oportunidad, de alguna forma u otra, reflejados.

4. El cine como manifestación sociocultural.

Resulta evidente que el cine ha dejado una imaginería característica que está enraizada en la cultura.

Podemos aventurar, que nuestra mirada en alguna medida, es ahora, cinematográfica. La influencia que el cine ha tenido y tiene sobre nuestras vidas es algo incuestionable; a través del cine vemos reflejadas aquellas circunstancias que forman parte de nuestro devenir cotidiano; a través del cine se reflejan los problemas y las inquietudes sociales; nos podemos acercar a toda una serie de realidades que permanecen lejanas a nosotros; a través del cine se manifiestan determinados movimientos culturales y artísticos; se crean modas y tendencias de diversa índole.

Con las películas podemos conocer cómo es y cómo piensa o ha pensado una sociedad en un momento determinado. Esta capacidad de representación social nos permite hablar de cine como un fenómeno de nuestra sociedad

Que el cine es una manifestación sociocultural queda evidenciado en que, del pensamiento o del conocimiento científico o en una pequeña porción a la gestualidad cotidiana, pocas cosas han quedado fuera del espejo filmico. El cine es una manifestación cultural que forma, de manera más o menos directa ya sea transmitiendo pautas de comportamiento social ya sea haciendo ver como normales las situaciones proyectadas en la pantalla, ya sea proporcionando conocimientos e informaciones que pueden ir desde lo más concreto hasta lo más general, como puede ser la presentación de un sistema ético o cultural determinado.

Desde el momento en el que la información que proporciona el cine sirve para persuadir y confirmar actitudes, así como para transmitir valores culturales, sociales y educativos, no se puede dudar del carácter formativo del cine; el problema es tener en cuenta como siempre, de qué formación se trata.

5. El cine como exposición de valores, creencias e ideologías.

El cine es todo lo dicho y aún más; el cine es también un medio a partir del cual se pueden mostrar una serie de valores y creencias que influyen de forma determinante sobre el espectador.

En unos tiempos de un tan acusado relativismo moral como son estos, es bastante frecuente que se afirme airadamente o se acepte calladamente que los valores humanos no son más que una traba para la filosofía que en la actualidad prevalece en muchos contextos de nuestra sociedad “la del todo vale”.

Lejos de esta polémica, lo cierto es que cualquier ser humano consciente, responsable, y necesariamente ético ha de asumir que existen una serie de valores humanos que hay que afirmar y asumir como algo inherente a la existencia y mejora del hombre.

El cine, ya sea mostrándonos formas de comportamiento social, ya sea creando héroes con unas personalidades y unas formas de entender el mundo muy concretas, ya sea haciéndonos ver como normales algunas situaciones repetidamente proyectadas en la pantalla, ya sea ensalzando o encumbrando determinadas actitudes y comportamientos, transmite valores y convicciones que nos ofrecen una determinada visión del mundo, valores que, por otro lado, contribuyen de forma evidente a cambiar nuestro sistema de creencias.

6. A modo de conclusión.

El sistema educativo actual, vive prácticamente esclavizado a la realidad audiovisual existente pero los esfuerzos en el sistema educativo por acercarse de manera sistemática y planificada a esta realidad son sólo tímidos, tentativos y aislados. La posibilidad de comunicarse, expresarse y recibir información a través de los medios audiovisuales supone la aceptación previa de que ésta es una forma de expresión tan importante como el lenguaje verbal, oral o escrito.

Más distante de la realidad educativa se encuentra el cine, que sólo ha tenido lugar como un elemento de entretenimiento o de instrucción, dejando de lado sus proyecciones educativas y didácticas.

Tanto los educadores como el sistema educativo, no pueden seguir ignorando la influencia de los medios audiovisuales en la formación normada del educando.

El cine, como ya lo señalamos, tiene un enorme impacto en la conciencia del espectador, mucho mayor en un adolescente o en un niño en formación.

Aprovechando ese impacto podemos darle una orientación educativa a los filmes en la sala de clases, donde el estudiante ampliamente receptivo a la imagen y el sonido, ya no será un mero receptor de contenidos, sino que será un espectador activo, con su modo de pensar, sus valores, sus intereses, sus ideologías, su contexto social, que se pondrán en juego a la luz de las imágenes; es decir, a partir de ellas, el alumno construirá otro filme, a partir de la idea sugerida generará otra nueva, es decir; la imagen cinematográfica se “rehacerá”, se reconstruirá en la sala de clases.

Las constantes reformas educativas, la capacitación de los docentes, la aplicación de nuevas metodologías educativas, hablan de los desafíos que supone la educación en el siglo XXI; por ello el cine es una herramienta didáctica que puede utilizarse para afrontar este desafío de educar en los tiempos en que cualquier avance tecnológico o científico queda obsoleto rápidamente por la aparición de otros descubrimientos, es decir donde el saber, es una meta que se va alcanzado.

Los docentes de las nuevas generaciones pueden llegar a desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el cine como nueva tecnología forme parte de sus estrategias didácticas en tanto el alumno aprende su utilización, conoce sus potencialidades y trabaje con las imágenes, en definitiva que el alumno aprenda “por” medio del cine y “para” el cine, como una alternativa didáctica y formativa, como una forma de desarrollo de imaginación y ejercicio del raciocinio.

II. DEL PROBLEMA A LA INVESTIGACIÓN.

El propósito de esta investigación es desarrollar y potenciar la posibilidad educativa del cine, teóricamente sostenida por la teoría de Jean Mitry y algunos aspectos educativos que ofrece el cine y su concreción en la práctica y la experiencia desarrollada en el sistema educativo chileno, a través del programa La Escuela al Cine y el desarrollo de los cines clubes escolares.

1. Delimitación del objeto de estudio. Aproximación a los objetivos y a las metodologías.

En la tesis se defiende la necesidad de potenciar el cine como un fenómeno social, como una herramienta metodológica destinada a ser utilizada en el ámbito de la educación y que al ser aplicada en las etapas evolutivas provoca el desarrollo de las facultades humanas como la percepción sensorial, la imaginación creadora y la memoria personal.

Describir y fundamentar el valor educativo del cine, como una herramienta transversal, que permite la educación en valores, la educación artística, la comunicación, entre otros

Además, describir y enumerar las cualidades educativas del cine, presentes en la Teoría Estética de Jean Mitry: el desarrollo perceptivo y de la sensibilidad, el ejercicio afectivo cognitivo (racionalidad) de la psique y el compromiso socio moral del hombre.

Fundamentar las posibilidades de una educación cinematográfica que se puede desarrollar en la sala de clases; donde se podría alcanzar el aprendizaje de los componentes filmicos (una educación *para* el cine) y la formación de la personalidad del espectador, un aprender a ver cine (una educación *con* el cine).

Lo que hay que tener claro es que lo que verdaderamente se educa es la razón y la emocionalidad que es manifestación de racionalidad y según como esta se eduque es aquella. Saber ver cine no es cuestión de ver cine: el vocabulario de la mirada precede a todo mirar. Para ello, adoptamos una postura metodológica fundamental para alcanzar nuestros objetivos, como es el análisis bastante detallado de la bibliografía existente sobre el tema.

En este estudio bibliográfico se han recopilado diversas fuentes y recursos documentales para su análisis y estudio. El procedimiento seguido ha comenzado por la búsqueda, lectura y seguimiento de algunos textos fundamentales de reconocida solvencia para seguir las referencias utilizadas por los mismos. Además, se han realizado las búsquedas necesarias en la base de datos bibliográficos nacionales e internacionales y en la red de bibliotecas universitarias así como en los repertorios bibliográficos específicos proporcionados por algunas instituciones de índole nacional e internacional como: tesis doctorales, memorias, ensayos, monografías, revistas digitales, documentos online (Internet); revistas especializadas en educación y juventud, otros.

Además se han establecido contactos con autores de libros fundamentales sobre la temática del cine y su significado, así como con estudiosos e investigadores de la materia, que en la actualidad impulsan estrategias educativas en el aula y que han facilitado su asesoría y apoyo profesional.

Con todo ello se ha constituido el corpus principal sobre el que se sustenta la investigación en un proceso, evidentemente, sujeto a una dinámica permanente de relectura, reelaboración y ampliación de datos a medida que se avanzaba en el análisis textual.

De esta manera, analizando la especificidad del cine, estudiando las teorías cinematográficas, para luego profundizar en los aspectos educativos que posee el cine y llevarlo al terreno curricular; hemos obtenido la posibilidad de llegar a algunas conclusiones que, dada la vertiginosa rapidez de los cambios que se están produciendo, no pueden ser más que provisionales.

En todo caso, la investigación nos ha permitido explorar en el terreno del cine aplicado a la educación de grandes proyecciones formativas y del que hemos aprendido y descubierto muchísimo, tanto en cuanto de la teoría de Jean Mitry como metodologías para aplicar el cine en la sala de clases, todo de indudable interés para el investigador.

2. Estructura del texto.

La reducida existencia de estudios o propuestas prácticas sobre la aplicación didáctica del cine en la sala de clases y puntualmente enfocados a las necesidades educativas y la adolescencia plantea un desafío de gran proyección al elaborar una tesis, para que sirva de elemento de base en futuras investigaciones respecto al tema.

Por ello, el Marco Teórico, ha sido estructurado y desarrollado principalmente en cuatro partes diferenciadas, consecuencia de la postura metodológica adoptada y que, aunque presentan discursos en apariencia autónomos, son complementarias.

En la primera parte referida a: Teoría y Estética del Cine de Jean Mitry, se entregan antecedentes sobre la especificidad del cine y la teoría cinematográfica. Luego se estudia la importancia de algunas capacidades humanas durante la experiencia filmica, como la psicología de la percepción, la imaginación creadora y la memoria personal.

En la segunda parte, se profundiza en los Dimensiones Educativas del Cine, concretamente en la educación de la sensibilidad, el aspecto afectivo-cognitivo del desarrollo educativo, primero desde la ficcionalidad y el potenciar la razón y los sentimientos y los dos elementos que intervienen en el hecho filmico como son la mimesis y la catarsis; para finalizar con el aspecto socio-moral de la conducta y el rol del espectador.

Posteriormente, en la tercera parte, Cine en el contexto educativo, se fundamenta la utilización educativa del cine en la sala de clases, los argumentos de la existencia de vínculos existentes entre el cine la educación formal.

En una cuarta parte, Trabajo de campo, se contrasta el planteamiento teórico con la aplicación práctica, fundamentado en el desarrollo del Programa La Escuela al Cine y el funcionamiento de los cines clubes escolares en el sistema educativo chileno y la formación de los docentes en apreciación cinematográfica y metodología de esta innovación educativa, inserto en el programa La Escuela al Cine, de la Cineteca Nacional de Chile.

El desarrollo del Marco Teórico, ha sido elaborado, fundamentalmente, basado en las teorías, proposiciones, planteamientos y definiciones de los autores que han estudiado el fenómeno del cine desde sus diferentes perspectivas, tratando de abarcar los estudios señeros, a través de los más importantes teóricos hasta llegar a las investigaciones contemporáneas acerca del cine.

En el Marco Teórico, se han intentado abarcar principalmente, las teorías, estudios e investigaciones que estén relacionadas directamente con el fenómeno del cine en la sala de clases, sin profundizar mayormente en aspectos estéticos o semiológicos del cine o los films más importantes de cada época histórica; todos los cuales pueden ser parte de otros estudios e investigaciones más específicos; por ello, aquí sólo han sido mencionados o referidos tangencialmente.

Dicha selección, no es arbitraria ni obedece a un sesgo, el criterio que ha inspirado cada elección ha sido el ir deteniéndose en aquellos aspectos que se ha estimado son de mayor interés para este estudio; aquellos que contribuyan a enriquecer y fortalecer la tesis presente: un análisis descriptivo del valor educativo del cine en la adolescencia o los que sirvan de introducción y motivación a profundizaciones e investigaciones sucesivas.

Las conclusiones extraídas a partir del análisis documental y el material bibliográfico utilizado como apoyo al desarrollo del texto, los alcances del desarrollo de los cine clubes escolares en el sistema educativo chileno y la propia investigación cierran un trabajo que, aun resultando arduo y extenso en el tiempo, ha sido una experiencia más que gratificante, para un educador por vocación y un investigador que recién comienza el largo camino de la sabiduría, siempre haciéndose.

“La Virtualidad Educativa del Cine y el Programa La Escuela al Cine”.

B. PERSPECTIVAS Y PROYECTIVA DEL TEMA.

I. TEORÍA Y ESTÉTICA DEL CINE.

En esta primera parte de la investigación se pretende establecer una base teórica sobre el fenómeno cinematográfico desde la búsqueda de una especificidad, revisando algunas de las teorías cinematográficas desde las más señeras hasta las contemporáneas, elementos teóricos con los que se ha intentando explicar el carácter educativo de este arte.

Posteriormente, en esta primera parte se estudia la importancia de algunas capacidades humanas durante la experiencia filmica, como la psicología de la percepción, la imaginación creadora y la memoria personal.

1. Especialidad del cine y teoría cinematográfica.

Se trata de un acercamiento diferenciador de la temática de esta investigación en cuanto al objeto en sí y su apertura a la actividad.

1.1. Hacia una aproximación definidora. Especificidad cinematográfica.

Desde los inicios del cine como medio, los analistas han estado buscando su “esencia”, sus rasgos distintivos y únicos. Algunos teóricos de los primeros tiempos del cine reivindicaron un cine incontaminado por las otras artes, como en la idea de “cine puro” planteada por Epstein. (Epstein, 1924). Otros teóricos y directores ratificaron con orgullo los vínculos que unían al cine con el resto de las artes. D.W. Griffith sostenía que había tomado de Dickens el montaje paralelo de la narración, mientras que Eisenstein halló antecedentes literarios de prestigio para los recursos cinematográficos.

(Stam, 2000, pág. 49). Las definiciones del cine evocan de forma recurrente otras artes: “escultura en movimiento”, (Vachel Lindsay), “música de luz” (Abel Gance), “pintura en movimiento” (Elie Faure); establecían vínculos con las artes del pasado planteando a un tiempo diferencias cruciales: el cine era pintura, pero en movimiento, o música, pero de luz y no de notas esta vez. El denominador común era, para todos ellos, la idea de que el cine era un arte. Así pues, Rudolf Arnheim expresó su asombro ante el hecho de que el cine no hubiese sido recibido con los brazos abiertos por los amantes del arte. El cine, escribió es “el arte por excelencia. Su única pretensión ha sido entretener y distraer; ha vencido a las artes anteriores en cuanto belleza se trata”. (Arnheim, 1997, pág.75).

La insistencia tanto en las diferencias como en las semejanzas entre el cine y el resto de las artes fue un modo de legitimizar un medio aún joven, una manera de decir no sólo que el cine era tan válido como el resto de las artes sino que debía ser juzgado en sus propios términos, en función de su propia estética y su propio potencial. (Ibíd., pág. 51).

Ya en 1916, un manifiesto futurista (“El cine futurista”) reclamaba el reconocimiento del cine como “arte autónomo” que en ningún caso debe “copiar al teatro” (Drummond y otros, 1979, pág. 19). En el “cine puro”, el ideal, era, en palabras de Fernand Léger “desprenderse de los elementos que no sean puramente cinematográficos”. (Ibíd., pág. 41). Otra forma de expresar este deseo fue la fotogenia, que Delluc calificó de “ley de cine” y a la que Epstein, en “El Cinematógrafo visto desde el Etna”, se refería como “la expresión más pura del cine”: “Con la noción de fotogenia nació la idea del arte cinematográfico. Para definir esa indefinible fotogenia, nada mejor que decir que es al cine lo que el color a la pintura y el volumen a la escultura, el elemento específico de este arte”. (Drummond, 1979, pág. 38).

En otro lugar, Epstein definió a la fotogenia como “cualquier aspecto de las cosas, seres o almas cuyo carácter moral se ve amplificado por la reproducción fílmica”. (Epstein, 1924). La fotogenia era, pues, esa inefable quintaesencia que diferenciaba a la magia del cine del resto de las artes.

Invocó, Germaine Dulac, la analogía musical de una “sinfonía visual”. El movimiento y el ritmo, para Dulac, constituían “la esencia única e íntima de la expresión cinematográfica”. (Drummond, 1979, pág. 129).

Muchos de los primeros teóricos del cine manifestaban lo que Anne Michelson define como “epistemología eufórica” (Michelson, 1990, pág. 16-39). Para Abel Gance el cine es una fábrica de sueños y caracteriza el tiempo actual, que cree que es el tiempo de la imagen. El cine, para Gance, dotaría a los seres humanos de una nueva conciencia sinestésica: los espectadores “oirán con sus ojos”. (Jeancolas, 1995, pág. 35). Anticipando la visión epifánica del cine de Bazin, Delluc veía en el cine, y especialmente en el primer plano, el medio que nos ofrece “impresiones de una belleza eterna y evanescente algo que está más allá del arte, esto es, la propia vida” (Delluc, 1917). En una especie de íconofilia trascendental, se consideraba que el cine ofrecía la vida tal cual es, presente e inmediata como la sentimos. Jean Epstein hablaba, en *Bonjour Cinéma* (1923), del cine como “revelación profana”, un medio para movilizar la sensibilidad del espectador mediante el contacto directo con el organismo humano. Para Epstein, el cine es “esencialmente sobrenatural. Todo se transforma” (Abel, 1988, pág. 246). La experiencia cinematográfica constituía para Epstein, una encarnación visceral. Gracias al cine, Epstein, da la máxima importancia al primer plano en el que se alcanza la máxima

movilidad, emociones más intensas, máxima expresividad y donde el director concentra la atención del espectador y lo margina de cualquier otro aspecto narrativo. (Stam, 2000, pág. 52).

A través de la especificidad cinematográfica se ha podido ver cómo, en sus intentos de legitimar el cine como arte, los teóricos formularon versiones contradictorias de la “esencia” del cine. Los impresionistas de los años veinte como Epstein y Delluc se embarcaron en una búsqueda casi mística de la quintaesencia fotogénica del cine. Para teóricos como Arnheim, entretanto, la esencia artística del cine estaba vinculada a su naturaleza estrictamente visual y a sus “carencias” (el encuadre limitador, la falta de una tercera dimensión), que le confería el estatuto de arte. (Stam, 2000, pág. 143). Otros como Kracauer y Bazin, hallaban las raíces de la “vocación por el realismo” del cine en sus orígenes fotográficos. La semiología del cine también se planteó esta cuestión eterna. Para Metz, la pregunta: “¿El cine es una lengua?” era inseparable de la pregunta: “¿Qué es lo específico del cine?”. Los rasgos sensoriales pertinentes del lenguaje cinematográfico nos ayudan a distinguir al cine de otros lenguajes artísticos; al cambiar uno de los rasgos, cambiamos el lenguaje. (Ibíd., pág. 143). Las películas están compuestas por múltiples imágenes a diferencia de la fotografía y de la pintura que (generalmente) producen imágenes únicas. Las películas son cinéticas, a diferencia de los comics publicados en la prensa, que son estáticos. El enfoque de Metz, por tanto, trata de dilucidar los procedimientos significantes específicos del lenguaje cinematográfico.

El cine comparte con otras artes algunos de sus materiales de expresión específicos (aunque siempre en configuraciones nuevas), mientras que otros le son totalmente exclusivos. El cine tiene su propio medio material de expresión cinematográfica (cámara, película, luces, vías de los travelling, estudios para grabar el sonido) y sus propios procedimientos audiovisuales. (Stam, 2001, pág. 144).

El ejercicio más exhaustivo elaborado torno a la filmo lingüística es la obra de Metz, “Lenguaje y Cine”, 1973. Aquí, Metz sustituyó *langue* y *langage* por el concepto entendido como más amplio de “código”, un concepto felizmente libre de cargas específicamente lingüísticas. Para Metz, el cine es necesariamente un medio *pluricódigo*, que entrecruza: 1) *códigos específicamente cinematográficos*, es decir, códigos que sólo aparecen en el cine; 2) *códigos no específicos*, es decir, códigos que el cine comparte con otros lenguajes. El lenguaje cinematográfico está constituido por la totalidad de códigos y subcódigos cinematográficos, en la medida que se dejen provisionalmente a un lado las diferencias entre estos códigos diversos a fin de tratar al conjunto como un todo unitario. (Ibíd., pág. 144).

Metz describe la configuración de códigos específicos y no específicos como un conjunto de círculos concéntricos, con un enfoque diferencial de la especificidad cinematográfica. Los códigos van desde los muy específicos (el círculo interior; por ejemplo, los que están vinculados a la definición del cine como medio de imágenes múltiples en movimiento: códigos del movimiento de la cámara, montaje de continuidad, otros), pasando por los códigos que el cine comparte con otras artes; para llegar a códigos ampliamente difundidos en la cultura y que no dependen en absoluto de modalidades específicas del medio o de incluso de las artes en general. Más que de especificidad o ausencia de especificidad absolutas, por lo tanto, cabe hablar de grados de especificidad. Algunos ejemplos de códigos específicamente cinematográficos son el movimiento de la cámara (o su ausencia), la iluminación y el montaje; son atributos de todas las películas en el sentido de que todas las películas requieren cámaras, todas deben estar iluminadas y todas deben montarse, aunque

el montaje sea mínimo. Naturalmente, la distinción entre códigos específicamente cinematográficos y no cinematográficos, resulta a veces, cambiante y sutil. (Stam, 2001, pág. 145).

1.2. Teorías tradicionales.

Finalizaba el siglo XIX y, al mismo tiempo que se inventaba el cine, aparecía una disciplina nueva: la psicología experimental. Esta disciplina ha alcanzado en cien años una extensión considerable, pero se puede decir que la aparición del cine mudo, después de su evolución hacia una forma de arte autónomo y cada vez más elaborado es decir el período de las décadas de 1910 y 1920 coincide con el desarrollo de importantes teorías de la percepción, especialmente el de la visual. (Aumont, 1989).

En particular, y en relación con la más célebre de estas teorías, la *Gestalttheorie* hay que situar a dos investigadores que, examinaron el fenómeno de la ilusión representativa del cine y de las condiciones psicológicas que presupone esta ilusión en el espectador: Hugo Munsterberg y Rudolf Arnheim. (Aumont, 1989, pág. 228).

Sin duda el primer teórico verdadero del cine fue Hugo Münsterberg fue; se interesa en principio por la recepción del film por parte del espectador y más exactamente por las relaciones entre la naturaleza y los medios filmicos y la estructura de los films y, además, por las grandes categorías del espíritu humano (marcadas por el idealismo alemán, principalmente por Emmanuel Kant).

Uno de sus grandes méritos es haber demostrado que el fenómeno esencial del cine, la producción de un movimiento aparente, se explicaba por una propiedad del cerebro (el “*efecto phi*”), y no por la llamada “*persistencia retiniana*”, poniendo con ello las bases de toda la teorización moderna de este efecto. (Münsterberg, 1970). A partir de la idea de esta explicación del efecto-movimiento por una propiedad del espíritu humano, Münsterberg desarrolla una concepción del cine total como un proceso mental, como *arte del espíritu*. (Aumont, 1989, pág. 229). Así, el cine es el arte:

a) *de la atención*: es un registro organizado según las mismas vías por las que el espíritu da sentido a lo real (primer plano, acentuación ángulos de toma);

b) *de la memoria y la imaginación*: que permiten dar cuenta de la compresión o dilatación del tiempo, de la idea de ritmo, de la posibilidad de flash-back, de la representación de los sueños y, más generalmente, de la propia invención del montaje;

c) *de las emociones*: estadio supremo de la psicología que se traducen en el propio relato, que Münsterberg considera como la unidad cinematográfica más compleja, que puede analizarse en términos de unidades más simples, y responder al grado de complejidad de las emociones humanas.

Así, de la simple ilusión de movimiento a toda la gama compleja de emociones, pasando por los fenómenos psicológicos, como la atención o la memoria, el cine en su totalidad está hecho para dirigirse al espíritu humano imitando sus mecanismos: psicológicamente hablando, el film no existe

ni en la película, ni en la pantalla, sino tan sólo en el espíritu, que le da su realidad. La tesis central de Münsterberg señala que “el cine nos cuenta la historia humana, superando las formas del mundo exterior, a saber, el espacio, el tiempo y la casualidad y ajustando los acontecimientos a las formas del mundo interior a saber: la atención, la memoria, la imaginación y la emoción” (Ibíd., pág. 229).

Con ello expresa más una concepción del cine que una psicología del espectador, pero asigna a este último un lugar muy preciso: el film (al menos el film estético), funciona idealmente para él; del nivel más elemental, la reproducción del movimiento al nivel más elaborado, el de las emociones y de la ficción, todo está hecha para reproducir, representar el funcionamiento de su espíritu, y su papel es, pues, el de actualizar un film ideal, abstracto, que sólo existe por y para él.

Rudolf Arnheim, es conocido como crítico de arte y psicólogo de la percepción. Conforme a las lecciones de la escuela gestáltica, a la que pertenece, Arnheim, insiste en que nuestra visión no se produce por una estimulación de la retina, sino que es un fenómeno mental, que implica todo un campo de percepciones, de asociaciones, de memorización: en cierto modo, vemos “más tiempo” de lo que nos muestran nuestros ojos. (Aumento, 1989, pág. 230).

El problema central del cine para Arnheim, está ligado al fenómeno de la reproducción mecánica (fotográfica) del mundo: el film puede reproducir automáticamente sensaciones análogas, a las que afectan nuestros órganos de los sentidos, pero lo hace sin el correctivo de los procesos mentales: el film afecta a lo que es materialmente visible y no a la esfera (humana) de lo verdaderamente visual.

Arnheim se acerca a la corriente gestáltica (enfatisa el conjunto sobre las partes, las tendencias sobre las sensaciones individuales), al asegurar que, en la percepción de lo real, el espíritu humano no sólo da a lo real su sentido, sino incluso sus características físicas: color, forma, tamaño, luminosidad, contraste; los objetos del mundo son de alguna manera producto de operaciones del espíritu, a partir de nuestras percepciones. La visión es “una actividad creadora del espíritu humano”. (Ibíd., pág. 230)

Sin embargo, la posición de Rudolf Arnheim es algo más moderada que el mentalismo extremista de Münsterberg.

Por supuesto, para él, la percepción y el arte se fundaban sobre las capacidades organizativas del espíritu, pero Arnheim, considera al mundo (que causa las percepciones), como susceptible de ciertas formas de organización. Incluso si los sentidos y el cerebro humano construyen el mundo (sobre todo en materia artística), Arnheim considera que las estructuras que el cerebro impone al mundo son, en definitiva, un reflejo de las que se encuentran en la naturaleza.

Pese a la evolución de la psicología desde la década de 1920, estas teorías no están hoy día superadas. Incluso han sido, retomadas y actualizadas en los trabajos de Jean Mitry y en los primeros textos de Christian Metz.

1.3 Ideólogos del Cine.

Puede definirse el cine como una forma de representación estética, al igual que la literatura, que emplea la imagen que es en sí misma y por sí misma un medio de expresión. De esta manera coinciden en definirla la mayoría de teóricos de la imagen. (Javaloyes, 2001).

La teoría del cine se asimila a menudo al estudio de su estética, pero estos dos términos no abarcan los mismos campos. Jean Mitry; prueba con la multiplicidad y diversidad de sus referencias teóricas, que su estética no se podrían construir sin las aportaciones de la Lógica, de la Psicología de la Percepción y de la Teoría del Arte, de las que se nutre. (Mitry, 1978).

En la medida en que el cine es susceptible de enfoques muy diversos no puede hablarse de una teoría del cine propiamente dicha, sino de teorías que se corresponderían a cada uno de estos enfoques.

La estética del cine es pues el estudio del cine como arte, como mensaje estético. Esta contiene implícita la noción de lo “bello” y por consiguiente, la búsqueda del gusto y del placer tanto en el espectador como en el realizador. Depende, además, de la estética general, de la disciplina filosófica que concierne al conjunto de las artes.

La estética del cine presenta dos aspectos: una vertiente general que contempla el efecto estético propio del cine, y otra vertiente específica centrada en el análisis de filmes o de la crítica en el sentido pleno del término, tal como se aplica en las artes plásticas y en musicología. Aspectos como el espacio, la profundidad de campo, el plano, el papel del sonido, el montaje, el ritmo, son tratados en la mayoría de estudios estéticos del cine. Todos estos aspectos combinados en perfecta armonía constituyen el ya conocido Séptimo Arte.

El cine, en tanto que nuevo Arte, es diferente a todas las demás incluyendo en sí ciertos aspectos propios de cada una de ellas.

Como antecedentes de su estética es imprescindible nombrar la escuela rusa donde la estética del Cine tiene sus albores (Kulechov, Pzige, Vertov, Pudovkin), y la escuela impresionista alemana, que revelan el poder creador del nuevo lenguaje.

La principal diferencia del cine con el resto de las artes se concentra en la idea de que la imagen filmica es movediza, no puede fijarse. Comparando el lienzo (pantalla) sobre el que se desarrolla el filme con el lienzo en que se encuentra una pintura, este último nos invita a la contemplación: ante él podemos adentrarnos en el fluir de nuestras asociaciones de ideas. El cine no sólo se caracteriza por la manera en que el hombre se presenta ante el aparato, sino también por cómo, con ayuda de éste, es presentado el mundo en su entorno.

En cuanto a las primeras aportaciones de teorías del Cine, la más representativa es la de Hugo Munsterberg (Munsterberg, 1970): autor formado en psicología y filosofía concibe el Cine como un *arte de la mente*. Para Munsterberg, el montaje se corresponde con la memoria y la imaginación; ellas son las que “condensan o amplían el tiempo, los ritmos...”. La consecuencia de todo ello es que

el Cine tiene que dedicarse a retratar las emociones, a crear un texto narrativo. Influido por la estética kantiana, realiza una propuesta sobre las posibilidades y funciones del montaje cinematográfico al unir diferentes realidades que en el mundo real nada tienen que ver, mientras que la relación mental que el autor establece con ellos les otorga todo su valor para crear un nuevo mundo gracias a la narratividad. Es una manera de superar el mundo real y adaptarlo al mundo interior, a la memoria, la imaginación y las emociones.

En 1915, Lindsay en “El arte de la imagen en movimiento” tratará de demostrar que las características y peculiaridades del Cine son similares a las de las otras artes visuales.

La teoría de Vsévolod Pudovkin gira en torno al montaje. Un film se caracteriza por la posibilidad de seleccionar fragmentos de la realidad en el espacio y el tiempo, seleccionando solo aquel detalle esencial característico. Insiste que con el montaje nace el tiempo cinematográfico, que junto con el espacio filmico hacen que se diferencie de las otras artes. Este es concebido como un medio idóneo para construir deliberadamente los pensamientos y las asociaciones del espectador.

También Sergei Eisenstein fundamenta su teoría en el montaje en su ensayo *El montaje de atracciones*: el espectador se somete al efecto de una acción psicológica y sensorial mediante una serie de elementos con el fin de producir en él un choque emotivo; el producto artístico arranca fragmentos del medio ambiente según un cálculo consciente y voluntario para conquistar al espectador. (Eisenstein, 1923).

El sistematizador es Bela Balázs de la función expresiva de la técnica cinematográfica y propone tres elementos como constitutivos esenciales del cine: el primer plano y el montaje que crean el ritmo del film y que tiene el poder intelectual y permite la asociación de ideas, partiendo incluso de una gama interminable de posibilidades metafóricas; el encuadre como la síntesis entre la realidad objetiva y la personalidad subjetiva del artista. (Balázs, 1948).

Alude también al elemento sonoro, ya que éste permite la posibilidad de revelación poética, y es también el mejor medio para lograr una significación simbólica (el sonido no debería repetir lo que la imagen muestra). Entre todas las artes y los modos de representación el cine es uno de los más realistas puesto que reproduce movimiento, duración y restituye el ambiente sonoro de una acción o lugar.

Considera Rudolph Arnheim que las estructuras que el cerebro impone al mundo son un reflejo de las que se encuentran en la naturaleza (grandes esquemas generales como la ascensión, caída, dominación, sumisión, armonía y discordia).

Las siguientes teorías plantearán con frecuencia la cuestión de la esencia de la verosimilitud en el Cine en relación con otras experiencias visuales. Este tema se prolongará hasta nuestros días, pero sin la radicalidad filosófica con la que la plantean los primeros teóricos.

Incide André Bazin en el aspecto ontológico del cine. Su semilla germinó con la “nouvelle vague” y en el aumento del interés por el cine en la década siguiente: La imagen muestra dos dimensiones: una estética, en la que el modelo se haya trascendido por el simbolismo de las formas y otra que se caracteriza por el deseo psicológico de sustituir el mundo externo por su doble, lo cual

crea dos corrientes estéticas: la corriente estético expresiva, que va del interior del autor hacia fuera y la realista que va de la realidad hacia el autor y del autor al receptor. Ambas modalidades de la imagen se aprovechan de la realidad: la estético-expresiva como plasmación simbólica de ideas y sentimientos, la otra, como reflejo de la realidad, como sustitución. (Bazin, 1990).

La teoría psico-estética de Jean Mitry estudia las relaciones entre las imágenes y los sonidos con apoyo documental y analítico que demuestra su conocimiento de la evolución del cine. En su obra “Estética y psicología del cine” incide en los elementos básicos de todo filme y en las cuestiones teóricas de los estilos y géneros del cine.

Se remonta a las aportaciones de las artes tradicionales y en las teorías producidas en la corta historia del Cine. Se centra en el montaje, ritmo capaz de dar un tratamiento peculiar al espacio, tiempo y realidad. Para él la imagen debe ser estudiada en relación con los objetos que representa ya que ofrece una percepción inmediata de la realidad. (Mitry, 1978). Para Mitry, toda imagen tiene cierto sentido a “priori” antes de que intervenga cualquier combinación para una simple significación.

La significación filmica depende no de una imagen aislada sino de la relación entre diversas imágenes, creándose así un mundo psicológicamente real. El realizador trabaja con la realidad, pero después de haber introducido un tratamiento de la misma, el sentido dependerá de la experiencia del espectador: Así el proceso estético de las imágenes está vinculado a una realidad psicológica, a una concepción psicoestética. El cine alcanza su nivel de expresividad para mostrar el proceso de transformación del mundo y no sólo el resultado final de la transformación como hacen otras formas de expresión. Se ofrece la realidad mediante un proceso de transformación analógica.

2. Estética del cine.

Se analizan en este apartado los términos y conceptos fundamentales que conforman el basamento de la teoría del cine, es decir su estética y la visión de los teóricos en cuanto al cine como lengua o lenguaje; aquello que le permite sustentarse como una expresión artística.

2.1 Cine y Lenguaje. El lenguaje cinematográfico.

El Lenguaje Cinematográfico, como idea, está en la encrucijada de todos los problemas que se plantea la estética del cine desde sus orígenes. Ha servido estratégicamente para postular la existencia del cine como medio de expresión artística. Para probar que era un arte, era preciso dotarlo de un lenguaje específico, diferente del de la literatura o del teatro. (Aumont, 1989, pág. 159).

Pero atribuirle un lenguaje, era correr el riesgo de fijar sus estructuras, de deslizarse del nivel del lenguaje al de la gramática; por eso, la utilización de lenguaje a propósito del cine, en razón del carácter tan impreciso de la palabra, ha dado lugar a múltiples malentendidos, que jalonan la historia de la teoría del cine hasta hoy y encuentran su formulación en los pensamientos de “cine-lengua”, gramática del cine, “cine-estilístico”, retórica filmica, otros. (Ibíd, pág. 159).

Se trata de saber cómo funciona el cine como medio de significación en relación con los otros lenguajes y sistemas expresivos; la idea constante de los teóricos será la de oponerse a toda tentativa de asimilación del lenguaje cinematográfico al lenguaje verbal.

Un concepto antiguo, la expresión “lenguaje cinematográfico”, aparece en los escritos de los primeros teóricos del cine: Ricciotto Canudo y Louis Delluc; al igual que en los de los formalistas rusos. (Aumont, 1989, pág. 160).

Para los estetas franceses en especial, se trataba de oponer el cine al lenguaje verbal, definirlo como un nuevo medio de expresión. Este antagonismo entre cine y lenguaje verbal aparece en el centro del manifiesto de Abel Gance: “*La música de la Luz*” y así lo trabajó en películas como: “*La décima sinfonía*” (1918) o “*Napoleón*” (1927), entre otras.

Antes que todo Canudo, Delluc y Gance son críticos o cineastas. Su perspectiva es promocional; quieren probar la complejidad del cine, lo bautizan como *séptimo arte* y practican una apuesta cualitativa y una política sistemática de demarcación. Canudo proclama que *no hay que buscar analogías entre cine y teatro, no hay ninguna*. Para él, el cine es el arte total hacia el que todos los demás han tendido desde siempre. (Aumont, 1989, pág. 163),

No se trata de una tentativa real de teorización del cine; además, las alusiones al lenguaje, más allá de su carácter profético, son deliberadamente metafóricas. Pero las primeras bases de una reflexión sobre el cine como lenguaje hay que buscarlas más bien en Béla Balázs y los teóricos soviéticos.

La voluntad de teorización es mucho más manifiesta en Jean Epstein, quien en sus ensayos estéticos afirma la necesidad de la constitución de una verdadera “filosofía” del cine: “la filosofía del cine está totalmente por hacer” (Epstein, 1923).

Entre los primeros teóricos, el esteta húngaro Bela Balázs, fue el primero que abordó directamente el estudio del lenguaje cinematográfico, en su ensayo *Der Sichtbare Mensch* (El hombre visible), publicado en 1924. Balázs desarrolla sus primeros análisis en dos publicaciones posteriores *L'esprit du cinéma* (1930), y *Le cinéma nature et évolution d'un art nouveau* (1948). En el capítulo titulado: “*La nueva forma del lenguaje*”, Balázs parte de la pregunta siguiente: ¿cómo y cuándo la cinematografía se convirtió en un arte particular, empleando métodos esencialmente diferentes de los del teatro y hablando otro lenguaje formal distinto al de aquél? (Baláz, 1924). Y responde anunciando cuatro principios que caracterizan el lenguaje cinematográfico:

- en el cine, hay una distancia variable entre el espectador y la escena representada, de ahí una dimensión variable de la escena que tiene lugar en el cuadro y la composición de la imagen;
- la imagen total de la escena se subdivide en una serie de planos de detalle (principio de planificación).
- hay variación del encuadre (ángulo de toma, perspectiva) de los planos del detalle dentro de una misma escena.

- finalmente, la operación del montaje asegura la inserción de los planos de detalle en una serie ordenada en la que no sólo se suceden escenas enteras, sino también tomas de los detalles más pequeños de una misma escena. La escena en su conjunto parece yuxtaponerse en el tiempo a los elementos de un mosaico temporal.

La idea de “cine-lenguaje” está más explícitamente formulada por Yuri Tynianov en su artículo: “*Los fundamentos del cine*” 1971, donde precisa que “en el cine, el mundo visible no viene dado en tanto que tal, sino en su correlación semántica; de otro modo el cine no sería más que una fotografía en vivo. El hombre visible, la cosa visible sólo es un elemento del cine-arte si se dan en calidad de signo semántico”. (Tynianov, 1927).

Esta “correlación semántica” tiene lugar por medio de una transfiguración estilística: “la correlación de personajes y cosas en la imagen, la de personajes entre ellos, del todo con la parte, lo que se ha convenido en llamar “la composición de la imagen” el ángulo de toma y la perspectiva en la que se toman, y por último la iluminación, tienen una importancia colosal”. Por la movilización de estos parámetros formales el cine transforma su material de base, la imagen del mundo visible, en elemento semántico de su propio lenguaje. (Tynianov, 1927).

En “Problemas de la cine-estilística”, Boris Eichenbaum indica que “es imposible considerar el cine como un arte totalmente no verbal. Los que quieren defender el cine contra la literatura olvidan a menudo que en éste lo que está excluido no es la palabra audible sino el pensamiento, es decir el lenguaje interior” (Eichenbaum, 1970). Según está hipótesis, la lectura del filme necesita un trabajo simultáneo de percepción, que consiste en la puesta en marcha del lenguaje interior que caracteriza todo pensamiento: “La percepción cinematográfica es un proceso que ve del objeto, del movimiento visible a su interpretación, a la construcción del lenguaje interior. El espectador debe efectuar un trabajo complejo para ligar los planos (construcción de las cine-frases y de los cine-períodos)”. Esto lleva a la siguiente definición: “a fin de cuentas, el cine como todas las artes es un sistema particular de lenguaje figurado (puesto que en general se utiliza como lengua). Esto supone que el cine puede o no puede ser un sistema significativo según las intenciones del usuario.

“Cine-frase”, “cine-semántico”, todos estos términos indican el movimiento general de extrapolación que caracteriza la evaluación de estos teóricos. Este movimiento se ampliará con las tentativas de elaboración de las “gramáticas del cine”.

2.2. La concepción clásica del lenguaje cinematográfico.

El rechazo de las “gramáticas del cine” implica una concepción empírica del lenguaje cinematográfico; es importante precizarla un poco antes de abordar las teorías formuladas por Jean Mitry y Christian Metz.

En su libro “El lenguaje cinematográfico”, Marcel Martin, une la aparición del lenguaje cinematográfico al descubrimiento progresivo de los procedimientos de expresión filmica. Para él, como también para Jean Mitry y Christian Metz, que retornan al análisis en este punto, el lenguaje cinematográfico se constituyó históricamente gracias a la aportación artística de cineastas como D.W.

Griffith y S.M. Eisenstein. El cine en el momento de su nacimiento no estaba dotado de lenguaje, eran tan sólo el registro filmado de un espectáculo anterior, o bien la simple reproducción de la realidad. Para poder contar historias y comunicar ideas, el cine ha debido elaborar toda una serie de procedimientos expresivos; el conjunto de ellos es lo que abarca el término lenguaje. (Martin, 2002, pág. 176)

El lenguaje cinematográfico está doblemente determinado, primero por la historia, después por la narratividad. Con esto se afirma que ni las películas “primitivas” ni las no narrativas, tienen lenguaje o que, si lo tienen, éste es estructuralmente idéntico al de los filmes narrativos.

Esta concepción clásica del lenguaje presupone otras dos hipótesis, una que asimila lenguaje a lenguaje fílmico tradicional (es la interpretación inmovilista), otra que diluye totalmente la instancia de lenguaje haciendo del cine el lugar de aprehensión directa de la realidad (es la interpretación relajada).

Y aunque la afirmación de la existencia del lenguaje cinematográfico haya podido parecer estratégicamente decisiva a los pioneros de la teoría, siempre ha provocado reticencias en los continuadores. Marcel Martin señala que, aplicado al cine el concepto de lenguaje es bastante ambiguo. Antes, ha verificado que cuando el cine-lenguaje se limita a ser un simple vehículo de ideas o sentimientos oculta en sí mismo los fermentos de su propia destrucción como arte, pues tiende a convertirse en un medio que carece de un fin en sí mismo. (Martin, 2002, pág. 278). Antes, ha verificado que cuando el cine-lenguaje se limita a ser un simple vehículo de ideas o sentimientos oculta en sí mismo los fermentos de su propia destrucción como arte, tiende a convertirse en un medio que carece de fin en sí mismo. Ahí aparece este concepto de lenguaje cinematográfico tradicional susceptible de abarcar toda instancia del lenguaje:

“el lenguaje cinematográfico tradicional aparece demasiado a menudo como una especie de enfermedad del cine cuando se limita a ser un conjunto de recetas, de procedimientos, de trucos utilizables por todos, que garantizan automáticamente la claridad y la eficacia del relato y su existencia artística, lo que induce al autor a hablar de filmes impecablemente eficaces en el plano del uso del lenguaje, pero de una total nulidad desde los puntos de vista estético y fílmico”. (Ibíd., 2002).

Hay que señalar que la mayor parte de los realizadores contemporáneos han abandonado prácticamente todo el arsenal gramatical y lingüístico enumerado y analizado por Martín en su libro, pero sería erróneo sacar la conclusión que lo que ha envejecido y ha pasado de moda es el lenguaje. Lo que evoluciona son las elecciones estilísticas de los realizadores, las convenciones dominantes de rodaje que caracterizan una época. Para evitar toda ambigüedad, habría que preferir el concepto de *estilo* al de lenguaje.

2.3 Un lenguaje sin signos.

Corresponde a Jean Mitry en su obra más conocida sobre el cine, el haber reafirmado la existencia del lenguaje cinematográfico ampliando sus bases. (Aumont, 1989, pág. 174).

Parte Mitry de la concepción tradicional del cine como medio de expresión para añadir que un medio de expresión como éste, susceptible de organizar, construir y comunicar pensamientos, que puede desarrollar ideas que se modifican, se forma y transforman, se convierte en un lenguaje, es lo que se llama un lenguaje. Ello le lleva a definir el cine como una forma estética (como la literatura) utilizando la imagen que es (en sí misma y por sí misma) un medio de expresión cuya serie (es decir, la organización lógica y dialéctica), es un lenguaje.

Esta definición tiene el mérito de acentuar en la materia significativa del cine (la imagen en un sentido más amplio), así como en la puesta en secuencias, dos rasgos que caracterizan un lenguaje.

El lenguaje, para Mitry, es un sistema de signos o de símbolos (definición muy saussureana) que permite designar las cosas nombrándolas, significar ideas, traducir pensamientos. Precisa después que no es necesario reducir el lenguaje al único medio que permite el intercambio de la conversación, es decir el lenguaje verbal, que no es más que una forma particular de un fenómeno general. Hay lenguaje cinematográfico, incluso si éste elabora sus significaciones no a partir de figuras abstractas más o menos convencionales sino por medio de la reproducción de la realidad concreta, es decir, de la reproducción análoga de la realidad visual y sonora.

Ha comprendido Mitry, que el error de los teóricos anteriores, que sostienen la concepción dominante del lenguaje cinematográfico, reside en que éstos ponen a *priori* el lenguaje verbal como la forma exclusiva del lenguaje, y como el lenguaje filmico es necesariamente diferente, sacan la conclusión de que no es un lenguaje.

Puntualiza Mitry: “resulta evidente que un film es algo muy distinto a un sistema de signos y símbolos. Al menos, no se presenta como solamente esto. Un film, es ante todo, imágenes, e imágenes de algo, que tiene por objeto describir, desarrollar, narrar un acontecimiento o una sucesión de acontecimientos cualesquiera. Pero estas imágenes, según la narración elegida, se organizan como un sistema de signos y símbolos; se convierten en símbolos o pueden convertirse en tal por añadidura. No son únicamente signo, como las palabras, sino ante todo objeto, realidad concreta; un objeto que se carga (o al que se carga) de una significación determinada.

En esto el cine es lenguaje; se convierte en lenguaje en la medida en que primero es representación, y a favor de esta representación; es, si se quiere, un lenguaje de segundo grado”. (Mitry I, 1978, pág. 53-54).

Las perspectivas teóricas de Mitry, permiten evitar un doble escollo. Manifiestan claramente el nivel de existencia del lenguaje cinematográfico insistiendo en que el cine, aun siendo una representación de la realidad, no es un simple calco; la libertad del cineasta, la creación del un pseudo-mundo, de un universo parecido al de la realidad, no se oponen a la instancia del lenguaje; por el contrario, es éste el que permite el ejercicio de la creación filmica. (Aumont, 1989, pág. 176).

Todo film supone asimismo una composición y una disposición; estas dos actividades no implican de ningún modo alineación con las estructuras convencionales. La importancia del cine viene precisamente de que sugiere con insistencia la idea de un lenguaje de tipo nuevo, diferente del lenguaje verbal. El lenguaje cinematográfico se separa notablemente del lenguaje articulado. La empresa semiológica inaugurada por Metz se ha esforzado en medir estas separaciones y las zonas de influencia posible, con un nivel de precisión aún inusitado en el campo de la teoría del cine. (Ibid, pág. 176).

3. Psicología de la percepción y componentes filmicos. Asomo de algunas parcialidades.

A continuación se analizan los componentes filmicos esenciales del cine como: el fenómeno de la percepción visual fundamental en la acción educativa; la tan significativa imaginación creadora, la participación afectiva del espectador, y la memoria personal; es decir, los elementos que permiten el hecho cinematográfico y los procesos psicológicos presentes de este proceso que afectan al espectador, todo lo anterior a la luz de la teoría de Jean Mitry.

3.1. Psicología de la Percepción desde la Teoría de Jean Mitry. Percepción de la realidad: sensación y conciencia. Entre Gestalt y Fenomenología.

En una tesis con una temática educativa acerca del cine y su valor educativo debe empezar por el análisis de los fundamentos antropológicos que pueden encontrarse, no sólo en la base estética del cine, sino también en los presupuestos teóricos de una teoría de la educación que pretenda tener como punto de partida un conocimiento profundo del ser humano y de sus facultades psicológicas. (Urpí, 2000, pág. 35).

Siguiendo la clasificación que la antropología filosófica establece entre la psicología de las facultades del ser humano, (Yepes, 1996, pág. 38-40), se analizará en primer lugar el concepto de percepción, para tratar más adelante la imaginación y la memoria. La psicología moderna estudia bajo el mismo término de percepción a las tres facultades, ya que éstas quedan incluidas dentro de un único acto perceptivo global. Sin embargo, es necesario analizar por separado los elementos que lo componen para definir cuál sea la naturaleza de todo el proceso de percepción.

La percepción como fundamento primero de la estética filmica se encuentra presente en toda la teoría cinematográfica de Jean Mitry. La operación perceptiva está en la base de toda estética, en concreto de la estética del hecho filmico, como primera operación cognoscitiva dentro de todo el proceso humano de conocimiento.

Además, la pedagogía sitúa a la percepción en la base antropológica de todo proceso formativo humano, precisamente por la amplitud de posibilidades que ofrece para la ampliación de la experiencia vital, de la identidad subjetiva (Vicente Choza, 1992, 187) y, en última instancia, del conocimiento objetivo de la realidad. Es impensable una acción educativa que no tenga su origen en un acto perceptivo. (Altarejos, 1984, pág. 9).

Desde la percepción de la realidad: sensación y conciencia, se entiende la importancia que para Mitry adquiere el problema de la percepción en la estética y psicología del cine, debiéndose al papel decisivo que el autor otorga a esta facultad en la base de toda psicología general y de todas las teorías del conocimiento.

Pretende Mitry explicar el fenómeno cinematográfico a partir del intento de superación de la discusión entre la teoría realista e idealista del conocimiento. Se trata de establecer como resultado de la conciencia la dualidad objeto-sujeto, y no como un *a priori* de ella, tal como hacen aquellos dos sistemas de conocimiento en sus distintas variantes. (Vicente, Choza, 1992, pág. 141). El objeto percibido por la conciencia no es ni un real verdadero perteneciente al mundo físico, como pretende la corriente filosófica conocida como realismo ingenuo, ni un objeto *creado* por la percepción y únicamente interior al sujeto que percibe, como afirma el idealismo absoluto, sino que se trata de “un hecho de conciencia referido a una determinada transcendencia. En resumen, sin pertenecer al sujeto que percibe ni a lo real físico, les es correlativo” (Cassirer, 1995, pág. 189). Es decir, que el objeto de nuestra percepción participa tanto del mundo físico como de nuestra subjetividad.

Otra definición de lo real percibido que resalta el carácter activo de la percepción como una operación creadora y formalizadora de estructuras cognoscitivas señalada por Mitry, afirma que lo real percibido es “la forma de nuestra percepción, que está determinada es decir, enmarcada y limitada, por nuestro nivel sensorial. Percibir es *construir un mundo*; tener conciencia de él, es dar este mundo *como objeto*” (Mitry II, 1978, pág. 191). Por tanto, los niveles sensoriales constituyen también el marco delimitador de la realidad que se nos aparece así con una forma organizada y estructurada según los umbrales perceptivos.

Cabe decir que la corporalidad, y con ella la percepción, se sitúa a caballo entre el mundo físico y lo psíquico, (Vicente Choza, 1992, 133-137), entre lo material e inmaterial, de tal modo que el ser humano, a partir de un cuerpo orgánico formalizado *ab intrínseco*, según una “lógica implícita”, dirá Mitry, pueda también formalizar las realidades físicas que le rodea para configurar un mundo vital propio, de manera que el propio cuerpo aparezca como fundamento de la objetividad, es decir, de la configuración de los entes físicos en tanto que objetos. Así, el cuerpo se sitúa, recurriendo a la fenomenología de Merleau-Ponty, en la base de la cultura (del mundo de lo artificial) y por tanto, en la base de toda estética.

Para Mitry, los límites naturales de nuestros sentidos funcionan a la manera del cuadro cinematográfico que delimita la imagen captada por el objetivo de la cámara y proyectada después sobre la pantalla. La imagen que nosotros percibimos viene mediatizada por este cuadro aunque nos parezca estar frente a la realidad misma; del mismo modo, la realidad que percibimos está mediatizada por el tamiz de nuestra sensibilidad y sin embargo la consideramos inmediata y verdadera. Por tanto, el único *a priori* verdadero es la constitución fisiológica de nuestros sentidos que se ven limitados por los llamados umbrales o niveles sensoriales.

Es el tamiz a través del cual captamos la realidad de manera aparentemente inmediata, pero se trata de una verdadera mediación del conocimiento.

Considerando las relaciones entre la teoría de la Gestalt y la Fenomenología de la Percepción. Mitry establece una conexión sin fisuras entre el acto de percibir y el hecho de conciencia, para él se trata de una única operación; la conciencia se sitúa al término del percibir, es su cumplimiento. Al principio de la operación se encuentra la sensación, siendo la conciencia su resultado. Para los psicólogos de la *Gestalt* * la sensación y la percepción son una sola cosa; la percepción consiste para ellos en una sensibilidad dotada de una estructura innata que determina todo lo real percibido, y que no contempla en su interior a la conciencia. Es decir, en el percibir la conciencia no asume un papel activo creador sino pasivo de esa estructura innata. Esto es lo que no acepta Mitry, para quien el mismo acto de percibir es el que crea esa estructura-inteligencia sensoria motriz y no al revés.

De alguna manera, se podría decir que Mitry acepta de la *Gestalt* el primer término de la función perceptiva: la sensación, pero no la reduce sólo a ella, sino que incluye un paso más, el de la conciencia, tomado de la fenomenología. El hecho de conciencia (juicio o intencionalidad) quedaría al margen de toda percepción. Pero, a su vez, si aceptara todo lo que afirma la fenomenología supondría también determinar la significación de las cosas desde una conciencia que las estructuraría *desde fuera* y las cargaría intencionalmente de sentido, subordinado a él las estructuras primarias sobre las que aquellas se sustentarían. (Vicente y Choza, 1992, pág. 180).

Para Mitry, distinguir entre sensación y percepción no supone separar ambos elementos pertenecientes a un mismo acto global, sino sólo realizar una diferenciación terminológica que permita analizar el proceso perceptivo en todos sus elementos constitutivos.

En su estudio acerca de la percepción, Mitry destaca el papel fundamental que ejercen las facultades de la imaginación y la memoria en el desarrollo del pensamiento práctico, ya que la importancia decisiva que adquieren para la recepción del fenómeno cinematográfico así lo requiere, aunque en rigor la imaginación y la memoria, como ya se ha dicho anteriormente, participan en un único acto perceptivo global. A lo largo de todo este proceso, tanto la imaginación como la memoria tienen un puesto que ocupar, sin el cual no sería posible percepción alguna.

Puede Mitry continuar afirmando que la conciencia no es; llega a ser. Se forma igual que el individuo mismo, aunque, no obstante, sus cualidades estén en potencia en las fibras del ser naciente. (Mitry II, 1978, pág. 201)

La fenomenología otorga a la conciencia el papel fundamental del acto perceptivo quedando éste definido por la intencionalidad del sujeto. Aceptar esta teoría de la percepción con todas sus consecuencias supone la subordinación del conocimiento a la plena subjetividad del sujeto pensante y al relativismo de todas sus experiencias vividas.

Había que aceptar, según Mitry, un tipo de estructuras, las primarias, que están ya en las cosas y el sujeto las encuentra al percibirlas, sin que su conciencia intencional pueda nada en esta primera formalización, más que *tomar conciencia* de ella.

Sobre estas primeras estructuras se construye todo acto de la percepción y las significaciones dadas a las cosas por las relaciones que estas guardan con otras en los distintos contextos constituirían otro tipo de estructuras más complejas, abiertas y, por tanto, de segundo grado, creadas por la intención formalizadora de la conciencia. El establecimiento de unos niveles de estructuración le permite a Mitry situarse en materia de percepción entre la teoría de la *Gestalt* y la *Fenomenología*,

conciliando ambas posturas. Mientras la primera identifica la percepción con la sensación y, por tanto, con estructuras de primer grado, las teorías de la fenomenología, que son relativas a las estructuras secundarias de la percepción, otorgan a ésta el rango de acto de conciencia (intencionalidad, juicio). Por tanto, sin admitir una sistematización excesiva, Mitry distingue en la percepción de las cosas una significación doble, correlativa a una forma que viene ya dada desde antemano (con la sensación) y a una interpretación de esa forma, es decir, a un conjunto de relaciones que le son dadas por la intencionalidad del sujeto que las piensa (con la conciencia).

Esto significa que en la realidad no se puede trazar el límite preciso entre aquella parte del significado de una cosa que es debido a su forma constitutiva y aquella otra que debe su significado a las relaciones y al contexto en que se incluye, porque no existe de hecho tal separación en las cosas, éstas no se encuentran aisladamente sin mantener a través de sus cualidades una trama de relaciones que las dota de un nuevo sentido, ni tampoco tiene sentido hablar de relaciones significativas sin referirse a los términos de la relación cuyo significado viene dado de antemano, simplemente con su ser, su forma de presentarse a la conciencia, lo que Merleau-Ponty ha llamado “estar en el mundo” (Merleau-Ponty, 1977, pág. 97).

En realidad, sólo hay significación en las segundas estructuraciones, en las primeras sólo hay *presencia*, es decir, las cosas no significan sino por lo que *son*. Las significaciones *adquiridas* se basan en un *saber* anterior del sujeto y, por tanto, se ven modificadas por todas las posibles variables de la afectividad, la memoria y la experiencia

La percepción de la realidad será distinta para los distintos sujetos en la medida en que éstos difieran entre sí, primero en cuanto a su sensibilidad y después en cuanto a su conciencia personal. O dicho de otro modo, la percepción de la realidad será semejante para el conjunto de los sujetos en la medida en que éstos se asemejen no sólo en cuanto a sus dimensiones físicas sino también psíquicas y espirituales, si es que se puede establecer algún tipo de separación entre estos aspectos.

Si la percepción es para Mitry, cuestión de capacidades, entonces también podría ser cuestión educativa. De hecho, cuando habla de establecer “las mismas condiciones” en las que “idénticas causas producen los mismos efectos”, ¿no está dando a entender sobre todo que existe una posibilidad creciente hacia la condición óptima del receptor o espectador ideal? (Mitry I, 1978, 403).

-La Psicología de la Gestalt, es una corriente del pensamiento dentro de la psicología moderna, sus máximos exponentes fueron: Max Wertheimer, Wolfgang Kohler, Kurt Koffka y Kurt Lewin.-

Cuando se dice de una persona que tiene una gran sensibilidad, aludiendo a la finura de su capacidad perceptiva, nos estamos refiriendo al conjunto de su persona, cuerpo y alma. Es aquí donde ocuparía un lugar de importancia la acción educativa, porque siendo la percepción una facultad determinada en parte *a priori*, por la delimitación de los umbrales sensitivos, y en parte construida *a posteriori* en la conciencia, en la medida que ésta va actuando sobre lo real percibido, formalizándolo, cabría entonces una acción perfectiva de la percepción, que fuese desarrollándola progresiva y conjuntamente, es decir, de manera unitaria como un único acto global. No se puede educar separadamente la corporalidad de la espiritualidad, ya que el perfeccionamiento de una nos lleva al perfeccionamiento de la otra, aunque eso no quita que la intencionalidad de algunas actividades educativas esté más en consonancia con el desarrollo perfectivo de los sentidos y la de otras con el desarrollo perfectivo de la conciencia. Esta distinción, referida a la intencionalidad, se

debe más al agente de la acción educativa, al educador que se ocupa de guiar al sujeto en un sentido o en otro de su actuación, que al propio sujeto o incluso al objeto educativo.

Más adelante se verá cómo la experiencia del espectador de cine de naturaleza, según Mitry, estético-psicológica ofrece posibilidades en ambos sentidos: el corporal y el espiritual, de manera que se puede considerar y aprovechar como una actividad educativa válida e incluso más que válida: óptima para el desarrollo de estructuras tanto sensitivas como psíquicas.

Por tanto, se puede empezar a sospechar que, dentro de un programa completo de educación estética, ya sea general o cinematográfica, la educación de la percepción será el primer objetivo a tener en cuenta, incluyendo, no sólo la educación de la sensibilidad primaria, sino también la del gusto y juicio crítico, es decir, la de apreciación-valoración de lo percibido. (Pérez-Alonso, 1990, pág. 758-769). La percepción, como toda facultad en sus inicios, no es estable, no viene dada en toda su plenitud, sino que se forma con su propio ejercicio, en su actuarse; se encuentra, por tanto, siempre abierta a nuevas formalizaciones que modifiquen sus propias estructuras, ampliándolas.

3.2. La Percepción Visual. Imagen real e imagen cinematográfica. Lo real y su imposición.

Respecto a la concepción que Mitry tiene sobre la percepción de la imagen audiovisual, cabe destacar, en primer lugar, la distinción que hace entre la percepción auditiva y visual del ritmo al afirmar que el oído es por excelencia el órgano del ritmo, mientras que el ojo es el de la proporción, porque los umbrales sensitivos del ojo con respecto a las diferencias temporales son más elevados que los del oído, el cual puede captar diferencias de tiempo mucho más sutiles. (Mitry I, 1978, pág. 339-340).

Esta distinción tiene consecuencias importantes con respecto al concepto de la duración relativa del plano cinematográfico o percepción subjetiva del ritmo (lo cual se analizará más adelante); pero sí conviene reparar antes en esta primera distinción para poder advertir que si el ojo, que es el órgano del espacio, percibe algo del ritmo, propio de la percepción auditiva, es porque refiere la duración de las cosas a datos espaciales. (Mitry 1990, pág. 136). Por eso Mitry afirma que la percepción visual del ritmo es más cuestión de educación que de fisiología, (Mitry I, 1978, pág. 340), entendiendo aquí el término educación en el sentido de la modificación causada en las propias estructuras perceptivas por la acumulación progresiva de experiencias relacionadas, es decir, en el sentido de *aprendizaje*.

Como se ha dicho antes, la conciencia no es una operación estructurante, como querría la fenomenología, sino su resultado, esto significa entonces que la imagen visual captada por la retina al recibir la impresión de los rayos luminosos se formaliza en el córtex cerebral a partir de los impulsos recibidos pero también con la intervención de la memoria y de las correcciones relativas a los datos de los demás sentidos. (Mitry 1990, pág. 33). Allí, en una interpretación con las demás facultades psíquicas, se hace consciente la imagen percibida (en su *in-corporación*) (Samuells, 1994, pág. 45-47), definiéndose como la imagen del acto mismo de percibir y no como la imagen subjetiva de algo invisible que se esconde tras lo real.

Con respecto a la imagen real y la imagen cinematográfica, la mediación que llevan a cabo nuestros niveles sensoriales en la formación de la primera- la imagen real, funcionando como marco o red a través de la cual el mundo es interiorizado, puede equipararse a los efectos causados por el cuadro cinematográfico, sobre la segunda- la imagen cinematográfica, que al cortar un fragmento de espacio en la pantalla, aparece así separado del mundo y considerado aisladamente. Del mismo modo, la imagen real o el objeto percibido o la cosa no es entonces más que un corte practicado en la totalidad del mundo físico, pero organizado y estructurado en un todo coherente por la conciencia misma. (Mitry II, 1978, pág. 190).

Esta mediación que se da en ambas imágenes es también lo que las diferencia, pues se trata de dos maneras muy diferentes de mediar: la primera la que se da por los límites de nuestros sentidos en la imagen real, pasa inadvertida para el sujeto porque constituye el acto mismo de percibir. Instantáneamente estructurado por esta operación, nuestro real es verdadero *para nosotros*, inmediato para *nosotros*. (Mitry, 1990, pág. 31).

En la imagen cinematográfica como se verá más adelante al tratar el *efecto de real* y la *impresión de realidad*, el marco delimitador de la imagen no remite únicamente a la cámara que registra lo real dado sino también al cineasta que ha pensado el encuadre y por tanto ha determinado lo que la cámara debe registrar. (Mitry, 1990, pág. 37). Así, se puede concluir que mientras en el primer caso se trata de una mediación que podría calificarse de “natural”, en el caso de la imagen cinematográfica consiste en una mediación “artificial” en su sentido etimológico de *ars-facere*, como técnica y a su vez como arte, la de la cámara y sobre todo, la de la creación artística del cineasta.

Las relaciones que se dan entre los elementos de una imagen cinematográfica, acotada dentro de los límites de la pantalla e insertada en una sucesión de imágenes organizadas por un autor, no existen en la realidad de lo que esa imagen nos muestra, (Mitry, 1990, pág. 33), y por ello las imágenes se cargan de una nueva significación que se añade a la de las cosas representadas. “Debido a que la imagen (cinematográfica) es selectiva, instaura un punto de vista y reproduce el mundo en un marco delimitado. De esta manera. El mundo duplicado en la imagen se presenta como algo que existe realmente, pero siempre a través de las relaciones determinadas y determinantes” (Zunzunegui, 1995, pág. 178-179).

La diferencia, por tanto, entre la imagen real y cinematográfica, se debe sobre todo al carácter de necesidad que adquieren en el cine las cosas representadas por las imágenes, por quedar insertadas en una serie de acontecimientos que les otorga un significado y un sentido del que carecen en la realidad. Mientras que en la realidad contingente las cosas están comprometidas por su sola presencia, por su disponibilidad, en el cine las cosas representadas adquieren un compromiso mayor porque su disponibilidad tiene carácter de necesidad. . (Mitry I, 1978, pág. 127-128). Mitry, requiere para seguir desarrollando su teoría del cine de dos conceptos: el de la particularidad y el de la generalidad. No se puede dejar de constatar que las imágenes cinematográficas muestran o presentan únicamente *particularidades* pero se refieren siempre a *generalidades*. La imagen no agota aquello de que es imagen, que es la realidad, aunque seleccione sólo un aspecto de ella. “Lejos de limitar lo representado a la representación, abre el horizonte más allá del dato, pero a partir de él exclusivamente” (Mitry I, 1978, pág. 128). Por tanto, la imagen cinematográfica funciona aquí como *ventana* abierta al mundo y, a la vez, como *marco* delimitador y organizador. (Andrew, 1993, pág. 230).

La misión de toda actividad artística creadora está, por tanto, en dar nombre a lo real, darle significado. Y la percepción ya es una primera actividad creadora como señalaba Arnheim que actúa sobre lo real, lo estructura dándole una forma que se presenta cargada de sentido a la conciencia. Pero en la percepción de la imagen cinematográfica, a diferencia de la percepción de la realidad “donde para nosotros todo es gradual, donde todo depende de nuestro propio desplazamiento, existen efectos de choque” (Wallon, 1953, pág. 97-110). Estos efectos se deben a la intencionalidad del cineasta, que selecciona trozos de realidad y los relaciona visualmente a través de la imagen cinematográfica.

En cuanto a la primera significación de la cosa representada, el cineasta no puede más que respetarlas, pero eso no quiere decir que deba conformarse simplemente con mostrar esa primera significación, sino que puede también añadir algo de mi propia visión transformando lo real. Es más, no sólo el cineasta no puede impedir que la realidad que muestra hable por sí misma en ese primer nivel de significación, sino que además, tampoco puede librarse de una significación humana en el tratamiento artístico que él mismo hace de esas imágenes.

Pero todavía puede darse un tercer nivel significativo, que no todos los films alcanzan, en el que quedan superados los dos anteriores de la pura percepción y de la narración filmica, y que consiste en el sentido abstracto (o lo simbólico o poético) que adquieren las imágenes en un libre juego que apela a las facultades imaginativas superiores del espectador. (Andrew, 1993, pág. 232-233). Sólo porque la obra de arte consigue trascender ese primer nivel de significación de lo real dado a la conciencia puede considerarse verdaderamente creativa. Aunque la realidad se presente igual para todo no es concebida del mismo modo porque siempre se somete a la interpretación de cada uno. (Mitry, 1990, pág. 65). En la medida en que esa interpretación quede expresada en la obra de arte se podrá considerar su artisticidad, pero en arte la frontera entre lo imitativo y lo artístico es tan difícil de delimitar como la frontera entre lo objetivo y lo subjetivo.

La relación entre lo cinematográfico y lo filmico y el efecto de real y su impresión ha conducido a que, en la estética del cine, se distingan dos términos complementarios que si se confunden pueden conducir a errores interpretativos. Se trata de la distinción entre lo cinematográfico y lo filmico debida al teórico Gilbert Cohen-Seat, (Cohen - Seat, 1948, pág. 57), por la que el simple registro y reproducción de lo real por medio de imágenes animadas es considerado el hecho cinematográfico, mientras que el hecho filmico “conciene a la organización estética de las imágenes con miras a una significación cualquiera” (Mitry I, 1978, pág. 165).

“Una cosa en efecto es la relación de la imagen con lo que muestra” (Mitry, 1990, pág. 37), y en eso consiste lo cinematográfico, en el sentido más etimológico del término *kinematografía*, es decir como duplicación de las cosas en movimiento, y otra en relación de la película con lo que cuenta, que es un hecho estético, cargado de la intencionalidad expresiva referida siempre a la subjetividad del cineasta, que añade una segunda significación a las cosas rodadas por la cámara.

No se trata, por tanto, de dos términos antagónicos sino complementarios, puesto que lo cinematográfico, que abarca lo puramente técnico, es necesario para que se dé lo filmico, que consiste en *expresar* a través de imágenes animadas. Y también lo filmico se añade a lo registrado por la cámara cinematográfica siempre que ésta sea manejada por un autor, desde una inteligencia

rectora, cosa que ocurre cuando se trata de *arte* cinematográfico. En esa complementariedad entre ambos elementos está la base de la *fascinación* del cine, de su magia y de su artísticidad, (Arnheim, 1990, pág. 32).

“Así, podemos percibir como reales y a la vez imaginarios los objetos y acontecimientos, como objetos reales y como meras estructuras de luz sobre la pantalla de proyección; y es esto lo que hace posible el arte cinematográfico”. Por el primero, la imagen cinematográfica no consigue más que un *efecto de real*, al registrar objetivamente lo real dado. Por lo filmico, el cine logra dar al espectador la *impresión de realidad* que éste requiere para alcanzar la experiencia estética necesaria en la complementación (participación en el caso del cine) de toda obra de arte.

Por la naturaleza misma del cine, éste no puede librarse del *efecto de real* que producen las imágenes. La *presentificación* (Mitry, 1990, pág. 35-36), de las cosas de la realidad por la ilusión de movimiento de las imágenes, les otorga a éstas el carácter de duplicado, de doble que las hace aparecer ante el espectador como si se tratara de cosas reales. Sin embargo, es la ordenación de esas imágenes según la lógica de una narración la que realmente puede acabar de provocar en el espectador una impresión de realidad completa. Esto significa que si las condiciones técnicas son de buena calidad y están muy cuidadas, *el efecto de real* se cumple fácilmente, por el mero hecho del registro, pero no necesaria si suficientemente pueden causar *impresión de realidad* las imágenes registradas. Para lograr esto último conviene acompañar el elemento técnico de un elemento estético que dirija la realización técnica con miras a la construcción de una obra unitaria y con un sentido que debe adivinar el espectador. (Mitry I, 1978, 413-414).

Sin embargo, la impresión de realidad sí requiere necesaria pero no suficientemente del efecto de real para conseguir dar al espectador la impresión de que los datos de esta ficción no han sido imaginados, sino que se desprenden naturalmente, debiéndolo a los elementos cuyo efecto de real permite suponer que reproducen una realidad auténtica. (Mitry, 1990, pág. 37). Este efecto, por tanto, funciona a modo de garantía primera para el realizador; es el instrumento que asegura la causa material de la realización artística, a partir del cual podrá el autor construir un universo ficticio con pretensión de provocar en el espectador la impresión de realidad que desencadene la participación afectiva. Se trata de la cuestión tan discutida de la verosimilitud que no-veracidad de lo representado artísticamente.

El problema de la verosimilitud, se explica a través de dos efectos fundamentales en la estética del cine: a) el efecto *marco* y b) el efecto *tragaluz*. Tanto uno como otro se deben a la acción determinante del cuadro cinematográfico. La noción de cuadro a lo largo de la historia de la teoría cinematográfica ha enfrentado las posturas del esteta y del psicólogo, según hayan interpretado esta noción fundamental dando prioridad a una de sus dos dimensiones constitutivas, aquella que más se acercara a su punto de vista disciplinar parcial.

- El cuadro cinematográfico *delimita* una *forma* organizada plásticamente; funciona a modo de *marco* que proporciona la *definición* de la imagen que encierra. “Así la imagen filmica está ligada fenoménicamente a su cuadro. Que lo real enfocado en ella sea independiente, es la evidencia misma, pero la representación que de ella no lo es.

- Y como las cosas representadas no son dadas sino a partir de esta representación, se convierten por este hecho, en tanto que datos en imagen, en una función de los datos creados de la imagen, es decir, esencialmente del cuadro”. (Mitry, 1978, pág. 170).
- El cuadro cinematográfico abre un nuevo espacio a nuestra percepción visual; funciona a modo de *tragaluz* que deja ver una parte limitada pero no delimitada, del espacio mayor que se encuentra tras él.

Cuando Mitry habla de impresión de realidad no se refiere tanto a una posibilidad del cine de calcar la realidad, o de captar como sostuvieron André Bazin y los críticos de Cahiers de cinéma; la verdad de las cosas a través de las imágenes, según veracidad, sino más bien a la verosimilitud de lo que éstas cuentan (contenido o fondo) y precisamente por cómo lo cuentan (forma). En eso consiste la verdadera *mimesis* de la que hablaban los griegos, es imitar la realidad en su modo de ser, la propia actividad creadora de la naturaleza, la vida misma, o mejor, el vivir, la acción. Para ello, no es necesario que lo que se cuenta sea posible, en el sentido aquí de *realizable*, sino que aun siendo ficticio (fabulación, según Aristóteles) sea también creíble (y todavía por eso más creíble). Ocurre paradójicamente que se logra una mayor verosimilitud o credibilidad en el arte (que no veracidad), en la medida en que se respeta su irrealidad, es decir, las leyes sobre las que se sustenta la ficción. Un suceso ficticio aparece como natural y real en la medida en que se respeta la lógica interna de la ficción.

Esta impresión de realidad se sustenta en la ilusión de movimiento de las imágenes que permite percibir lo representado de una manera continuada, es decir como relato. Pero la continuidad sólo existe en el hecho filmico, se debe al elemento poético-retórico que constituye estéticamente el relato, y por tanto, es causa de la impresión de realidad en el espectador, pero no existe en el hecho cinematográfico, en el efecto de real, donde toda continuidad de las imágenes no es más que ilusoria, pues todos sabemos que un film está constituido por una serie sucesiva de fotogramas que se proyectan a una velocidad determinada y que no hay continuidad en lo real representado en los fotogramas. (Mitry, 1990, pág. 82).

Por tanto, el cine, gracias a esa ilusión de movimiento se presenta como una realidad paralela donde percibimos la continuidad de las cosas inmersas dentro de un relato que las carga de sentido y que las hace necesarias. Más que *presentificación* como se apuntaba antes, se trata de una auténtica *actualización* del espacio presente en el que las cosas están haciéndose y por eso parece que podríamos intervenir en él como uno más de los personajes. (Mitry I, 1978, pág. 180).

Pero esa implicación personal escapa ya a lo puramente perceptivo y conviene tratarla en un marco más amplio de estudio que abarque otras facultades como la imaginación y la memoria, que son decisivas en ese momento fundamental del cine que constituye el *reconocimiento* simbólico de lo representado en las imágenes, en el que queda implicada la subjetividad del espectador.

4. Imaginar, descubrir y producir conocimientos.

¿Qué rol juega el espectador cuando está frente a la pantalla, existe algún tipo de implicación con lo que ve? ¿Qué facultades están implicadas en el hecho de ver cine? La imaginación parte de una realidad concreta y la imaginación descubridora origina una verdad mayor. Ciertamente el espectador es parte esencial del proceso cinematográfico, el vocabulario de su mirada precede a todo mirar. A continuación, se entregan los antecedentes que explican este proceso.

4.1 La fabulación como transformación de la realidad.

La implicación personal del espectador de cine, va más allá de lo perceptivo como se señalaba previamente.

También implica otras facultades como la imaginación y la memoria, que son decisivas en ese momento fundamental del cine que constituye el reconocimiento simbólico de lo representado en las imágenes, en el que queda evidentemente implicada la subjetividad del espectador.

Se puede recurrir al esquema clásico para buscar una explicación completa de la naturaleza y las funciones de la imaginación (Pinillos, 1988, pág. 412). Los griegos llaman a la imaginación *phantasia*, derivado de *phaós* que significa luz. La luz es la realidad material más cercana a lo espiritual porque hace posible la simultaneidad espacio-temporal en la retina de lo que está máximamente distendido en el espacio y el tiempo. (Vicente Choza, 1992, pág. 181). Puede decirse entonces que “todo objeto dado en imágenes animadas adquiere un sentido (un conjunto de significaciones) que no posee en realidad, es decir como presencia real”. (Mitry I, 1978, pág. 129).

Para el esquema clásico se trata de una única facultad: fantasía e imaginación, y su carácter autónomo se mantiene a salvo porque al situarse entre ambos extremos: el existencial de los sentidos o el esencial del intelecto no pertenece a ninguno de ellos. En el hombre la imaginación, además de estar ligada íntimamente a las sensaciones y a la memoria, se vale también de su conexión con la inteligencia y de su sujeción a la voluntad, lo cual hace de ella una facultad con cierta autonomía y decisiva para actividades creativas y artísticas.

La imaginación es una manera de manifestarse la racionalidad no coincide con otras, como la sensibilidad y la intelección; y suelen manifestarse inconcreciones como que más bien, se trata de una instancia que se encuentra entre ambas, a medio camino. Participa de las dos sin pertenecer a ninguna de ellas. Se puede imaginar lo imposible si uno quiere, por lo cual se puede suponer que es la voluntad la facultad que lo dirige como instancia superior en el ser humano, asistida por la razón. Se imagina a voluntad, independientemente de que lo imaginado sea verdadero o falso. Es decir, se trata de una facultad idónea para orientar su ejercicio a la fabulación de hechos o acciones, como es el caso de la creación de ficciones cinematográficas.

No imaginamos exactamente igual las cosas que hemos percibido, sino que añadimos y quitamos, combinamos unos elementos con otros según sea el interés del sujeto que imagina en cada momento; según la subjetividad, por tanto. La teoría romántica llevó esta autonomía hasta el extremo, considerando la imaginación como la actividad creadora por excelencia. Desde entonces, cabe una

distinción radical entre los términos fantasía e imaginación, que en el esquema clásico se identificaban. Lo que para los griegos era la *phantasia*, fue traducido en latín como *imaginatio*.

Actualmente, incluso ya el propio lenguaje corriente contempla esta distinción: los términos *fantasía o fantasear*, llevan implícito un matiz peyorativo frente a los de *imaginación o imaginar*, que se refieren a una actividad mental creativa y que se diferencia de aquellos primeros precisamente por la sujeción a la voluntad como directriz de su actuar. *Fantasear* sería dejar vagar la imaginación sin rumbo conocido y probablemente a la deriva; ninguna intencionalidad habría en ello, *imaginar*, en cambio, supone la máxima actividad creativa. Ahora bien, la voluntad es una facultad perfectible, ya que uno puede querer a lo mejor o lo peor. De ello se deduce que la imaginación puede educarse puesto que es perfectible en tanto que la voluntad como instancia rectora suya también lo es. Esto no significa que el mejor modo de educar la imaginación sea únicamente acudiendo a la formación de la voluntad, sino que habrá que empezar más bien por educar lo que hasta ahora se ha entendido por fantasía, puesto que éste es el sustrato sobre el que descansa la imaginación; ésta presupone la fantasía como la razón presupone el entendimiento. Así, primero la fantasía se educa a través de la sensibilidad externa y de su configuración primaria íntima que es la percepción. Si hablábamos de la percepción como un acto perceptivo global que incluía a la memoria y a la imaginación, también se advertía de la necesaria distinción que se daba entre ellos. Por eso, cabría una acción educativa que atendiese también esa distinción potenciando más una u otra facultad según fuera el caso.

La imaginación, por tanto, ocupa un lugar decisivo en la formación de la creatividad en el ser humano y en la educación estética en general. Educar la imaginación entendida de esta manera más amplia supone la formación de la sensibilidad y la percepción, que serán imprescindibles para formar también la voluntad. Imaginar, en su sentido más pleno, supone poder inventar, intuir, crear, idear; acciones todas ellas consideradas demasiado a menudo como exclusivas del intelecto.

4.2 La imaginación en las teorías de Mitry: entre la razón y la emoción –la emoción pertenece a la racionalidad-.

La imaginación necesita siempre de una base real, sensible, pero después en el espectador es más efectiva que el propio hecho real del que surge. De alguna manera lo supera, añadiendo elementos nuevos. La concepción mitriana de imaginación se sitúa en la tradición romántica que la concibe en toda su libertad, pero sin caer en el idealismo excesivo que aqueja esta postura cuando entiende la libertad sin restricciones, de manera absoluta, sino más bien con un asentamiento sobre la realidad y un sometimiento a la voluntad que recuerda bastante a la concepción clásica.

“Si nos emocionamos más por lo que imaginamos que por lo que vemos, todavía es necesario que la imaginación se apoye sobre hechos tangibles; no podría ser gratuita” (Mitry I, 1978, pág. 391).

Se trata, por supuesto de una capacidad transformadora de la realidad en el sentido que se ha venido utilizando hasta aquí el término imaginación, que no olvida la realidad concreta de la cual ha partido, pero que la trasciende originando una verdad todavía mayor.

La importancia de la imaginación en la base antropológica de la teoría del cine que propone Mitry radica en que la imagen fílmica se convierte en sustituta de la imagen mental, pero su efecto es

todavía mayor debido a la fuerza de su convincente realidad. La imagen mental existe sólo en la conciencia, sin embargo, en el caso del cine se trata de imágenes proyectadas sobre una pantalla que muestra la realidad en toda su objetividad. “Si el cine parece propicio para expresar el universo de la imaginación y del sueño, lo expresa con la nitidez y la precisión realistas de los sucesos de la vida corriente”. (Gerber, 1969, pág. 79). La facultad imaginativa queda aumentada por este efecto y, debido a ello, no sólo se amplían, mediante la sugestión afectiva que se produce, las posibilidades del conocimiento intuitivo que versa sobre lo particular concreto y que viene potenciado por la imaginación, sino también, y en último término las posibilidades del conocimiento abstracto y general. (Mitry II, 1978, pág. 55-56)

La imaginación, recordando lo dicho en el primer apartado de este capítulo se sitúa entre lo sensible-emotivo y lo intelectual, entre lo particular y lo general. Para Mitry, el cine no sólo ocupa también ese lugar intermedio, sino que todavía, como se verá a continuación, realiza una función sintética entre ambos elementos. (Mitry I, 1978, pág. 74-75).

La imagen cinematográfica como si de una realidad imaginaria se tratase, y al igual que sucede con la imagen mental, funciona a modo de síntesis de las dos principales tendencias del ser humano: la razón y la emoción, cuyas manifestaciones que se encontraban entremezcladas originariamente en la explicación mitológica del mundo se fueron separando a medida que el hombre necesitaba dar cuenta *objetiva* de todo lo que iba descubriendo en la realidad. (Mitry I, 1978, pág. 103-104). Explicación que se aparte considerablemente de la unidad mental que caracteriza la racionalidad como una nueva conveniencia explicativa.

El contacto más inmediato del espectador con el film es visual, concreto, como lo son los primeros descubrimientos del niño, pero en esas primeras acciones sensorio-motrices se encuentran potencialmente las operaciones formales del pensamiento adulto, que las trascienden. La reversibilidad que adquiere la acción cuando es interiorizada por el pensamiento, como única característica diferencial entre la lógica de la acción del niño y la lógica verbal del adulto, (Piaget, 1986, pág. 99-100), forma parte también de la significación última del cine.

Aunque de todo ello se desprende una concepción racionalista predominante por la cual la imaginación se sitúa en el paso intermedio que permite orientar los sentimientos hacia las ideas de tal modo que lo imaginario quede sometido a la razón, también reconoce la importancia de la emotividad creadora con la cual la fuente de la imaginación envuelve a la razón. (Mitry II, 1978, pág. 165).

Para Mitry, sin ese elemento vivo de lo sensible-emotivo, no habría pensamiento posible. Este principio se concreta al observar las dos formas de conocimiento originales a las que el autor alude y a las que se acaba de hacer referencia: el pensamiento infantil y el pensamiento mítico; ambos suponen el momento inicial en la formación de la inteligencia, (Mitry I, 1978, pág. 101-104), que se encuentra también en el fenómeno cinematográfico. Mitry insiste: “el sistema filmico está dispuesto para la inteligibilidad a través de una experiencia sensible. El ritmo filmico, pues, debe satisfacer a la vez a la razón y a la emoción, y permitir que un cierto contenido acceda a esta intelección afectiva que es su propia finalidad. (Mitry I, 1978, pág. 346).

Por tanto, el carácter singular de la imaginación queda reconocido en la capacidad que ésta tiene de reunir estas dos dimensiones humanas fundamentales: la afectividad y el pensamiento. Como producto de la imaginación, la imagen mental, verbal o visual, posee esta capacidad de síntesis, por la cual, siendo sensible en parte, supera lo puramente sensorial y encierra de algún modo lo abstracto y universal del pensamiento, sin ser exclusivamente intelectual. El cine muestra imágenes precisas para sugerir ideas imprecisas en el espectador.

La conclusión a la que llega Mitry sitúa a la actividad creativa de la imaginación en el lugar que en el cine le corresponde, que no es menor que en la lectura. Simplemente la creación mental no es *imaginativa* como en la lectura; no se tienen que imaginar hechos que se *imponen* a la conciencia: es *ideativa* y en virtud de ello es más consecuente. (Mitry I, 1978, pág. 348)

El aspecto participativo o activo de la contemplación en el cine nos remite directamente a los mecanismos psicológicos de identificación y proyección que se establecen entre el espectador y los elementos del drama cinematográfico, y que, como se verá en la segunda parte de esta tesis, constituyen lo imaginario cinematográfico. Aquí, el problema del reconocimiento aparecerá de manera clave como interpelación directa al yo personal del espectador.

4.3 La participación afectiva del espectador en el drama cinematográfico. La fascinación o la participación consciente.

Si hasta ahora se había hablado de la imaginación como una facultad representativa que el cine *presupone* en el espectador para que éste pueda interpretar o comprender el sentido del film, es decir, como una facultad intermediaria entre lo emotivo y lo racional, entre lo percibido en la pantalla y lo pensado más allá de ella, cuyo producto la imagen constituye la síntesis de ambos elementos, ahora se trata más bien de considerar las posibilidades que la imagen, una vez constituida, ofrece a la imaginación como facultad creativa, aquello que el cine *suscita* en el espectador, sin lo cual el film no alcanzaría su finalidad expresiva última, que no consiste tanto en su *comprensión racional* por parte del espectador sino esencialmente en cuestionarle acerca de la existencia del mundo, suscitando en él una respuesta nueva y enriquecedora que la imaginación contribuye a formar. (López-Quintás, 1994, pág. 72) Es decir, si antes se hablaba de una imaginación para el film ahora se trata de una imaginación despertada por el film.

En ambos sentidos cabría plantearse una educación de la imaginación, pero en el primero esta posibilidad nada tiene que ver con la virtualidad educativa del film, puesto que es anterior a él, y sólo sería necesaria como condición previa para una educación de la imaginación posterior al cine, suscitada por él. Ésta se vería directamente relacionada con la “virtualidad educativa del cine” que aquí se propone.

En la medida que el cine contribuye a formar la imaginación del espectador, influyendo en su evolución y actualización, se puede hablar de una virtualidad educativa. Hay una capacidad perceptiva presupuesta por el cine y que está en la base de toda estética referida a él, pero también es cierto que el cine potencia vivamente las posibilidades perceptivas del espectador, el conjunto de toda su sensibilidad, constituyéndose lo que podría llamarse el *hábito* perceptivo cinematográfico, (Mitry

I, 1978, pág. 403) que afectaría al modo de ver no sólo el propio cine sino todo el conjunto de la realidad, como de ver “cinematográficamente” las cosas. (Marías, 1971, pág. 64)

Por tanto, no sólo cabe preguntarse si, gracias al cine, la imaginación ha evolucionado, sino que además se puede constatar una evolución del yo por lo imaginario que suscita el espectáculo cinematográfico, (Gerber, 1969, pág. 159), igual que sucede con la percepción y la memoria. El alcance de la educabilidad que el cine promueve a través de las facultades psíquicas, superándolas, será analizado cuando se estudien las dimensiones educativas del cine.

Por ahora, interesa esta doble posibilidad educativa de la imaginación únicamente por su correspondencia con dos funciones complementarias que se dan en el espectador: la de comprender o interpretar el cine y la de recrearse participativamente en él. La comprensión o interpretación de un film, sin recreación, sin participación subjetiva del espectador, sería vano y mero desciframiento estéril.

La recreación o participación imaginativa desligada de la objetividad y la universalidad desde la que el autor de un film pretende comunicar y expresarse, caería en una especie de consumismo egocéntrico centrado en la pura satisfacción de las necesidades personales de cada espectador.

Se refiere, Alain Gerber, a que habría una pedagogía de la imaginación que se hace imprescindible para la comprensión filmica, y que permite la participación e identificación del espectador en el universo del film, pero existe otra pedagogía que se dirige al imaginario que los mundos posibles del cine suscitan en el espectador, a través de esa misma participación. (Gerber, 1969, pág. 203-204). Proyectándose en las acciones de los personajes, el espectador ante la pantalla realiza en lo imaginario las situaciones que desea conocer o experimentar. (Mitry II, 1978, pág. 55). En las vidas paralelas que el cine nos ofrece, nuestro propio sueño se convierte en ideal, lo imaginario se ve como el futuro esperado de lo real. (Gerber, 1969, pág. 208).

Se trata de un juego establecido entre el espectador y la película parecido al juego simbólico que distingue Piaget en el niño: “el juego simbólico no es un intento de sumisión del sujeto a lo real sino, al contrario, una simulación deformante de la realidad al yo.

Por otra parte, si bien el lenguaje interviene en esta especie de pensamiento imaginativo, es sobre todo la imagen o el símbolo lo que constituye su instrumento. Pero el símbolo también es un signo, al igual que la palabra o el signo verbal, pero es un signo individual elaborado por el individuo sin la ayuda de los demás y a menudo comprendido sólo por él, puesto que la imagen se refiere a recuerdos o estados vividos que son normalmente íntimos y personales” (Piaget, 1986, pág. 36). La función del juego simbólico (de imaginación e imitación) en el niño consiste en la satisfacción del yo mediante una transformación de lo real en función de los deseos. Compensa y completa la realidad mediante la ficción, ya no se trata de la realidad actual, sino de una realidad posible. (Gerber, 1969, pág. 203-204)

Siguiendo el juego que la relación de las imágenes va ofreciendo a medida que avanza la acción filmica, “el espectador participa entonces de la comprensión de un mundo complejo y visible, enriqueciendo el acervo de sus experiencias cotidianas permitiéndole reinterpretar con mayor solvencia la intrincada realidad que le rodea. Esta compensación psicológica constituiría, de hecho, la función última de la estética cinematográfica” (Montiel, 1992, pág. 89). Y se podría todavía añadir

que esta misma participación psicológica que supone para el espectador la ampliación de su propia experiencia vivencial constituye, a su vez, la condición de posibilidad de una cierta virtualidad educativa en el cine. (García Amilburu, 1997, pág. 303)

Define, Edgard Morin, la participación afectiva del espectador como un mecanismo psicológico de proyección-identificación basado en la unidad dialéctica de lo real y lo irreal en el cine, en la que se sueldan sueño y realidad, uno renaciendo de la otra. (Morin, 1956, pág. 228). El cine sería, por un lado, la ilusión de la realidad, pero por el otro, la realidad de la ilusión, una presencia-ausencia. (Morin, 1956, pág. 35).

Según Morin, sin embargo, esta ilusión provocada por el cine, y que es la causa originaria de los mecanismos de transferencia, no alcanza el nivel de conciencia necesario en el espectador para obtener el distanciamiento crítico requerido al emitir un juicio. Y esto es lo que Mitry le critica a Morin, para quien la participación afectiva vendrá marcada necesariamente por un elemento de conciencia indispensable, que en nada reduce la fascinación cinematográfica del espectador. Mientras que para Mitry fascinación y distanciamiento constituyen dos elementos perfectamente compatibles, para Morin, la fascinación siempre mengua en favor del distanciamiento crítico o la abstracción. (Mitry II, 1978, pág. 55). Todo dependerá de qué lugar ocupe la voluntad en este proceso que protagoniza la participación afectiva. Si, efectivamente, la voluntad no se encuentra presente en las operaciones de transferencia, cuando el espectador se proyecta sobre algún personaje héroe o heroína, comúnmente, sí existe una cierta conciencia de ello, debida a un acuerdo previo que de algún modo se establece entre el autor, la obra y el espectador, en el cual se halla plenamente presente la voluntad de querer someterse a las propuestas participativas que la película y su director le ofrezcan.

Parece que se da, más bien, cierta complementariedad entre los dos procesos que la participación afectiva pone en juego, y que son, según establece Jan Marie Peters, la proyección y la identificación.

“Por una parte, el espectador atribuye sus propias tendencias, sentimientos y carácter a los personajes que ve en la pantalla, se proyecta en ellos y, por otra parte el espectador se coloca mentalmente en el lugar del actor y se identifica con él, comparte sus pensamientos y sus ideas. En el primer caso, el espectador se pierde mentalmente en el mundo que le presenta la pantalla; en el segundo incorpora el mundo de la película a su propia personalidad” (Peters, 1961, pág. 18).

Puntualiza Mitry entonces:

“convertido en una especie de real percibido, lo imaginario se me ofrece, como una realidad objetiva, pero, como yo sé que esta realidad es imaginaria, siempre puedo rehusarme a someterme y participar de ello. Tengo, en cierta medida, más libertad ante ello. Mi participación nunca es sino la manifestación de un acto voluntario, de una sumisión consentida. Sea como fuere, la identificación del espectador (que es como un acercamiento de la creencia en la realidad del film) supone una especie de renuncia a sí mismo, aunque sea por el tiempo del espectáculo, para identificarse con lo otro”. (Mitry I, 1978, pág.183).

Se trata, pues, de una verdadera “catarsis”, de una liberación de las disposiciones intencionales del sujeto que percibe, de sus “tendencias” personales, en una adhesión total a la acción del personaje.

Cuando yo participo de la acción filmica me asocio a las conductas de unos y otros. Compartiendo momentáneamente su punto de vista, sus motivaciones, inyecto en sus actos los impulsos motores de actos que yo realizaría o que me gustaría poder realizar en un caso semejante, y que ellos cumplen por mí. Y ocurre que cuando su comportamiento es contrario al mío, dejo de solidarizarme con ellos. Mi participación, entonces, se vuelve contra ellos. Sin embargo, no podría decirse que sea menor. (Mitry I, 1978, pág.188).

Ahora bien, la identificación *momentánea* no supone para Mitry la disolución entre él yo y el otro, puesto que se trata de una adhesión consciente, a la que antecede un pacto voluntario: “todo ocurre como si el actor fuese *nuestro* doble, la encarnación de nuestro yo intencional” (Mitry II, 1978, pág. 59). Mitry equipara la actitud del espectador con la del niño; en primer lugar, porque ésta nada tiene que ver con el mimetismo automático que se le ha pretendido atribuir, sino más bien con algún tipo de necesidad interna, una tendencia específicamente humana; y en segundo lugar, porque la imitación (no copia) que el niño hace de sus mayores tampoco causa la confusión real en su mente entre él “yo” y el “otro”, sobre el cual se ha proyectado a sí mismo imitando su acción, sino solamente una sustitución momentánea y consciente en lo imaginario.

Refiriéndose Mitry a la participación y a la identificación, remarca el carácter “voluntario” de la actitud del espectador, en contraposición a la opinión de autores como Cohen-Séat y Morin.

La aparente pasividad en la conciencia del espectador se debe a que el espectador participa en la acción dramática sin correr el riesgo que ésta le comportaría si fuese en realidad el personaje del film y a que la suposición de que ese sentimiento de seguridad que el film proporciona al espectador le permite eludir del todo las necesidades de anticipación. Si esto es así en un primer momento, la sucesión de imágenes relacionadas entre sí apela directamente a la capacidad anticipativa. Y además esa virtualidad que separa al espectador de la pantalla, que le permite mantenerse como mero observador sin correr el menor riesgo, es precisamente lo que desencadena la participación, lo que concede el encanto al cine. (Peters, 1961, pág. 70). “La participación supone la aceptación consciente de las consecuencias de un acto inconsciente, aunque *necesario*, y que, por oscuro que sea, es a todas luces una actividad del espíritu” (Mitry II, 1978, pág. 55). Es decir, intervienen la inteligencia y la voluntad.

Para Mitry, la participación afectiva del espectador es compatible tanto con la fascinación como con el distanciamiento crítico, no hay contradicción entre el poder hechizante de la imagen y una determinada libertad de pensamiento. (Mitry II, 1978, pág. 59) No cree, como ocurre en otros autores, que el hechizo cinematográfico llegue a producir un efecto hipnótico en el espectador que adormezcan al entendimiento y debilite la voluntad; pero tampoco coincide con quienes opinan que es preciso dar a entender explícitamente al público que lo que sucede en la pantalla es algo ficticio, que es una representación, con el fin de procurar el distanciamiento crítico necesario para suscitar una participación consciente y lúcida.

Puesto que la participación imaginativa del espectador consiste en un acto discontinuo, es decir, se va repitiendo intermitentemente, entre el cual se intercala una actividad crítica, se puede sospechar que este acto participativo sufre una transformación a medida que la acción narrativa avanza hacia en el film y se va ampliando el conjunto de datos y experiencias adquiridas a través de él. Es decir, la participación es un proceso en el que forman parte distintos elementos que se verán a continuación. Todos ellos son condición para que ésta pueda desencadenarse y crecer.

4.4. Continuidad, implicación, anticipación y asociación proyectiva: la imaginación en el reconocimiento del símbolo.

La discusión acerca de la impresión de realidad provocada en el espectador por las imágenes cinematográficas encuentra una de sus soluciones en el concepto de continuidad, ligado al de movimiento y duración. André Michotte, asocia la impresión de realidad a la ilusión de movimiento o de continuidad que ésta provoca; y distingue varios grados de participación según los efectos motrices que el espectáculo visual provoca en el organismo, desde el más superficial hasta aquél donde apenas se distinguen la persona del espectador y la del actor, donde la acción visual del actor pertenece fenoménicamente también al espectador que utilizando la misma expresión de Michotte se ha puesto en la piel del otro. (Michotte, 1948, pág. 249).

Al igual que ocurre en la misma realidad, donde la imaginación se asienta en cierta medida sobre la facultad perceptiva de las cosas, paralelamente, bajo el imaginario de la participación que tiene lugar en el cine, también subyace la percepción visual de las imágenes: en concreto, la imaginación en cine se asienta sobre la continuidad que percibimos en las imágenes a través de la impresión de movimiento. Como señala Michotte, (Michotte, 1948, pág. 249-261), ésta es la que hace posible la impresión de realidad en el espectador.

La ilusión de movimiento viene causada por el hecho de la retención visual que efectúa la memoria inmediata en el cerebro, denominado fenómeno *phi*. (Michotte, 1948, pág. 250) Éste hace, por ejemplo, que una serie luminosa de imágenes sucesivas a una velocidad constante sean percibidas como un único movimiento continuo, sin interrupción. Esto es lo que ocurre en la sala cinematográfica cuando las imágenes son proyectadas sobre la pantalla a una velocidad de veinticuatro fotogramas por segundo. Percibimos la continuidad de los gestos en los personajes que aparecen en la pantalla gracias a este fenómeno que nos permite captar el movimiento, la duración de las cosas. No captamos el corte entre un fotograma y otro porque cuando el segundo llega a la zona cerebral correspondiente, el primero todavía se encuentra “activo”. Esto hace que captemos la unidad de movimiento, su continuidad.

La percepción del movimiento no se debe a la permanencia retiniana, sino a una forma perceptiva que se establece espontáneamente cuando se dan ciertas combinaciones de estímulos sensoriales, y que correspondería, a una especie de cortocircuito entre las zonas del sistema nervioso estimuladas.

Demostró Michotte, que bajo el fenómeno de la participación se encuentra la impresión de realidad causada por el movimiento percibido en las imágenes, no sólo dentro de ellas, sino también en su relación. (Michotte, 1953, pág. 87-96). Este movimiento permite al espectador percibir la

“continuidad” de las acciones narradas en la historia del film. En la discontinua sucesión de los planos filmicos no existe discontinuidad ni del espacio ni del movimiento, ni de la acción, sino solamente de puntos de vista. El paso de un plano a otro restituye la continuidad del gesto y restablece la unidad espacial. Y cuando hay paso de un lugar a otro, de un tiempo a otro, la atención guiada por el hilo de la historia y por la dialéctica del relato reencuentra fácilmente la unidad del mundo considerado.(Mitry I, 1978, pág. 397).

Si la discontinuidad espaciotemporal, es una de las características específicas del cine, donde “la movilidad de los planos y la discontinuidad del montaje se identifica con la percepción normal” (Mitry I, 1978, pág. 394), también es cierto que aquélla desaparece en cuanto el espectador reconstruye mentalmente la acción enlazando los hechos representados en imágenes, de modo que, al final se puede llegar a afirmar que la captación de la discontinuidad del movimiento constituye la condición necesaria para descubrir la unidad de sentido de la acción filmica. Lo mismo ocurre según Mitry en la percepción normal: la idea de espacio y la idea de tiempo en el espectador se crea por nuestra asociación mental, y por tanto se trata de un continuum imaginario, fruto de la facultad imaginativa de nuestra mente y de la memoria, y no de un continuum real.

Por tanto, intervienen aquí dos elementos complementarios del cine de los que se hablaba antes: lo cinematográfico y lo filmico. Así, por el lado específicamente cinematográfico, nos encontramos con la filmación y proyección de las imágenes a una velocidad determinada, la cual nos permite percibir el movimiento representado, su duración. Y, por el otro, está el elemento filmico, que es el hilo narrativo expresado en las imágenes, que nos permite relacionar un hecho representado con otro con el cual se encuentra implicado. Ambos elementos contribuyen a favor de la continuidad filmica. Son complementarios, y aunque el segundo presupone al primero, éste no tendría ninguna razón de ser si no fuese por aquél, que lo organiza y le otorga un sentido. Efectivamente, no puede captarse la sucesión de unos hechos relacionados sino se los capta anteriormente como duración o devenir; pero el transcurrir de estos hechos en el tiempo no tiene tampoco sentido si no se los percibe según un orden casual.

A partir de aquí es cuando entra en consideración uno de los aspectos más importantes de la teoría de Mitry: la *implicación* entre las imágenes. Insertadas dentro de un contexto narrativo, las imágenes remiten unas y otras en un juego de implicaciones constantes, hacia adelante y hacia atrás.

Pero esta implicación sólo es posible porque percibimos en las imágenes el movimiento o más bien la duración de las cosas, su transcurrir en el tiempo o, lo que es lo mismo, su desplazamiento en el espacio.

Es decir, la continuidad del movimiento percibido permite la *implicación* entre los hechos narrados y ésta, a su vez, desencadena en el espectador la posibilidad de *anticipar* los acontecimientos, y es en esa anticipación, sobre todo, donde interviene la *participación afectiva*, en la *asociación proyectiva* (Mitry II, 1978, pág. 55), que lleva a cabo el espectador cuando se proyecta a sí mismo en la anticipación de los acontecimientos filmados.

Por eso, para Mitry, “la *implicación* es una de las condiciones fundamentales de la expresión cinematográfica, sino la mayor”. Implicación que no es un sistema cerrado, sino una función generadora abierta sin cesar sobre lo posible.

En el apartado interior se señaló el sentimiento de seguridad del espectador al no tener que asumir ningún riesgo en la *anticipación* de la acción dramática, pero también se apuntó a un segundo momento de la participación en el cual se apela directamente a la *anticipación* del espectador, siendo ésta necesaria para que haya una plena participación imaginativa. (Peters, 1961, pág. 18). Se trata de la sugestión que suscita en el espectador el juego de implicaciones que se establece entre las imágenes, apelando directamente a su capacidad anticipatoria a la acción. Si una imagen nos remite a otra y ésta a su vez, a alguna más, no hay duda de que al final se descubre el entramado de implicaciones que les otorga la unidad de sentido necesaria. Este juego de implicaciones y anticipaciones nos convierte en palabras de Raymond Bayer, en adivinos del sentido de la acción, “requiere de nosotros la vigilia de nuestras facultades de atención y nuestro pensamiento interpretativo se halla en creación continua”. (Bayer, 1948, pág. 31-35).

Esa continua creación interpretativa consiste en realidad en una creación imaginaria de nosotros mismos, de nuestro yo ideal, que proyectamos sobre los personajes de la ficción. Ese reconocimiento de nosotros mismos en qué consiste el cine en definitiva requiere una explicación más detallada.

Para Mitry, “en cine, la actitud estética no es contemplación, aunque pueda serlo a veces, sino participación; o, si se prefiere, contemplación *activa*”. (Mitry, 1978, pág. 351). En esa acción el sujeto que contempla “pone algo de su parte, algo suyo”, que forma parte de su yo personal. Se trata de un encuentro en el cual lo entregado por el sujeto vuelve a él aumentado, enriquecido, en un reconocimiento del propio yo ideal al que aspira el espectador.

En cine, el tema del reconocimiento adquiere una importancia capital cuando se trata de analizar la participación imaginativa del espectador, precisamente porque esa participación consiste en reconocer la realidad y reconocerse también a sí mismo, como elemento integrante de ella. De ahí la consideración que se ha hecho a menudo del cine comparándolo con un espejo, donde el sujeto que se proyecta queda reflejado.

Ya se ha visto en qué consiste la participación afectiva y la asociación proyectiva que lleva a cabo el espectador de cine. Interesa ahora ver cómo tras esa proyección del yo del espectador en los personajes representados, aparece un nuevo yo desconocido e ideal, que el espectador descubre en aquella interpretación creativa que continuamente hace de las imágenes. Mientras en literatura yo refiero ese “yo” a mí mismo, en el cine es un yo imaginario o intencional que proyecto sobre otro que, por tanto, debe existir en tanto que *él*. No se debe olvidar que la participación nos procura una satisfacción simbólica y *ficticia*. Por lo cual, conviene hacer coincidir el sentimiento, la impresión recibida, con un comportamiento que los justifique. (Mitry II, 1978, pág. 68). Para poder transferir nuestros propios sentimientos a la acción ficticia de los personajes, su comportamiento debe concordar con esos sentimientos. En la literatura:

“el lector se instala en el centro de un mundo imaginario que recrea a su gusto, mientras que en el cine nunca puede captar otra cosa que comportamientos, o memorizaciones individuales que, necesariamente se objetivan de una forma u otra. Mientras que en la literatura la realidad es virtual, en cine es presencia real” (Mitry II, 1978, 71).

Evidentemente, esto supone para el cineasta una limitación creativa mucho mayor que para el escritor, y lo mismo le ocurre al espectador en comparación con el lector.

Sin embargo, “la presentación de un contenido intelectual en un medio imaginativo (como es el cine) facilita más la interiorización del mismo que la presentación sólo a nivel meramente conceptual”, (García Amilburu, 1997, pág. 3), aunque eso no quiere decir que la idea deba preceder a la forma visual que la contiene, puesto que entonces se estaría poniendo el cine al servicio de la ideología en una especie de didactismo social, y eso ocurre en el conocimiento, donde la imaginación se pone al servicio de la idea, pero no en arte donde el entendimiento está al servicio de la imaginación (Merleau-Ponty, 1977, pág. 102-103). Por tanto, supone una facilidad a la hora de reconocerse en la ficción y participar en ella, puesto que los comportamientos vienen representados ya en imágenes, es decir, imaginados en toda su concreción, y al espectador sólo le queda reconocerse en ellos. (Mitry II, 1978, pág. 113).

Este reconocimiento responde a factores distintos: desde el conocimiento previo que tenga el espectador del lenguaje cinematográfico y la cultura cinematográfica que haya podido adquirir anteriormente, hasta el mundo intencional que guarde en su interior y que pueda ser transferido a la hora de reconocerse en la ficción. Romero Marín, establece tres factores determinantes de la emotividad que está en la base de ese reconocimiento y que viene provocada por la actitud del espectador ante la proyección: el primero sería la estructura más profunda de la personalidad; en segundo lugar, la cultura en general; y, por último, el hábito de asistir al cine. (Romero Marín, 1951, pág. 183-184). Para Mitry, “el influjo del drama se halla en función de la mentalidad del espectador. La libertad de juicio (así como el valor de éste), no depende más que de su madurez de espíritu, de su cultura y, más quizá todavía, de su familiaridad con el lenguaje cinematográfico” (Mitry II, 1978, pág. 60).

Sin embargo, entre todos los factores que influyen en la experiencia filmica, el más efectivo está en la propia personalidad del espectador, en su sensibilidad interior.

De ahí que pueda hablarse en cine de *catarsis* al considerar ese reconocimiento o proyección de uno mismo en las acciones de los actores, procurándonos un sentimiento de “liberación” psíquica, una satisfacción o purgación que es posible por la relativa pasividad de la percepción filmica, que nos permite vivir sin peligro debido a su carácter ficticio- la aventura vivida por otros. Se trata de una adhesión que me permite comprometerme en situaciones de las que puedo desprenderme a voluntad. (García-Noblejas, 1995, pág. 44-51).

Es decir, en esa operación de transferencia que supone una verdadera *catarsis* se alcanza una actitud que, para Mitry, puede calificarse casi de religiosa, en el sentido más profundo y universal del término. (Mitry I, 1978, pág. 184) No consiste esa proyección asociativa en una abdicación de uno mismo, esa “renuncia” de sí es para “realización” de uno mismo en lo imaginario, por medio de la inteligencia y la voluntad. No se trata de sufrir ciegamente, en un torpor casi místico; el éxtasis no debe ser confundido con la hipnosis. Por el contrario, se lo halla en el gozo del *espíritu* que se abandona al *ser* y al *devenir* de la obra sin por ello dejar de pensarla, de dominarla, en un juicio que incita a esta participación, a este abandono, un abandono reflexivo, consentido, todo lo contrario a un adormecimiento. (Mitry I, pág. 308).

Para Mitry es una proyección en el sentido de progresión, y no de regresión y como sería según él el estado mimético, entendido aquí como reproducción o copia. Consiste en un proceso creciente de autoconciencia que va desde la mera sensación audiovisual hasta el reconocimiento del yo más íntimo del espectador. “La conciencia empieza por la sensación, y va creciendo a medida que las sensaciones pasan a la imaginación y gracias a que el imaginar y el recordar generan una amplitud interior por el procedimiento de retener dentro lo que se percibe de fuera”. (Choza, 1997, pág. 2-13).

Esa progresión, que realiza el espectador cuando considera como suyas las acciones de los actores y se anticipa a sus consecuencias, puede ser entendida también como crecimiento del yo porque comporta la modificación de actitudes respecto a determinadas acciones imaginarias, las cuales le instan a emitir algún tipo de juicio o consideración respecto a ellas. En cuanto a que tales modificaciones no son simplemente *sufridas*, en el sentido pasivo del término, por el espectador, sino realizadas también activamente por él mismo en un momento posterior, se puede llegar a afirmar la virtualidad educativa que posee el cine, como agente educativo sobre el espectador, el cual se constituye así como sujeto de esa acción educativa.

En el cine, se puede hablar también de una *participación y un reconocimiento* semejantes a aquéllos dos efectos clásicos que lo convertirán en uno de los agentes principales de la educación no sólo estética, sino también moral.

Como todo reconocimiento, el que realiza el espectador ante la pantalla lo es de algo que ya conoce y, por eso, afirma Mitry que el cine me descubre mi propio interior oculto, me ofrece posibilidades “de conocer la intencionalidad que mantenía en reserva y que me caracteriza, la tendencia de la que sólo tenía una vaga idea”. (Mitry I, 1978, pág. 191). El cine configura un mundos posibles que ahora entran a formar parte de la mentalidad de los espectadores, no sólo como seres capaces de compartir virtualmente unas tendencias semejantes con los personajes que integran esos mundos, sino también como individuos cuya intencionalidad adquiere un carácter *personal y concreto*, compatible con aquella universalidad referida a su naturaleza compartida.

De ahí que la educación se interese por la influencia del cine en el desarrollo personal. Como afirma Peters:

“La existencia del hombre de hoy y sobre todo la de los jóvenes, se sitúa en el plano visual. El cine y la televisión, que son los más potentes de nuestros medios de información, los más populares de nuestros pasatiempos, usurpan poco a poco el lugar que no hace demasiado tiempo ocupaban por entero los escritos y la palabra. Pero el público, y en particular los jóvenes no están preparados para ese cambio y se adaptan mal a sus consecuencias. Por lo tanto, es necesario que la educación, tienda cuanto antes un puente entre la vida real que el niño y el adolescente viven en su universo cotidiano, y la vida imaginaria que conocen en ese “segundo mundo” del cine y de la televisión.

Este es precisamente el papel que corresponde a la educación cinematográfica” (Peters, 1961, pág. 10).

5. Memoria personal.

La memoria puede ser definida no sólo como la facultad psíquica que colabora con la imaginación para la representación mental de la realidad, sino además como la posibilidad del hombre de saberse a sí mismo como unidad, porque se sobrepone al paso del tiempo y se reconoce como *sí mismo* a pesar de hallarse perdido por el transcurrir temporal. (Polo, 1991, pág. 52).

Por lo tanto, y antes de entrar en los pormenores de esta facultad humana y su relación con el cine, pueden distinguirse de entrada tres aspectos de la memoria: primeramente, la memoria se puede caracterizar como mero registro de unos hechos pasados; en segundo lugar; como síntesis o recolección de aquellos hechos; y en último término, como espejo y como invención de nuestro ser.

5.1. Percepción, cine y memoria. Recordar para comprender.

Como se ha visto previamente, las distintas facultades psíquicas realizan globalmente un único acto en la conciencia, que viene constituido por distintos elementos: Perceptivo, imaginativo. Del mismo modo, ahora también puede afirmarse la complicación de la conciencia y la memoria. Alejándose de la fenomenología de Husserl, Mitry en su teoría estética prefiere hablar de *reconstrucción* de la percepción original por parte del recuerdo más que de *presentificación*. Para Mitry, el recuerdo viene siempre *provocado* de algún modo, sea o no voluntario. (Fabro, 1982, pág. 93). La imagen mental es obra de una cierta elección dirigida sobre la memoria, el acto de una intención dirigida, de un juicio (Mitry I, 1978, pág. 118). De manera que se trata de una imagen recreada en la conciencia por una interpretación del pasado en la cual éste queda transformado. “Ni reproducción, ni presentificación, el recuerdo no es sino que la reestructuración de un pasado mentalmente representado”. (Mitry I, 1978, pág. 119).

Paralelamente, en la percepción cinematográfica ocurre algo similar. Imaginación y memoria se integran en un solo acto perceptivo en el cual primará según las ocasiones uno u otro de estos elementos, en función de cómo haya sido constituida la imagen cinematográfica y su integración en el curso del film. En este sentido, podemos distinguir distintos niveles en la percepción fílmica. Wallon (1953), señala en un primer nivel donde aparece una memoria inmediata para captar *sucesivamente* las imágenes. Existe otro nivel más avanzado, que depende del anterior, cuando se trata de captar la duración rítmica de los planos, en el que la imaginación interviene activamente junto a la memoria. La imaginación desencadena la participación afectiva necesaria para captar la duración del tiempo en la pantalla como una duración vivida, como un tiempo subjetivo que se adentra en la memoria del espectador. Se trata ya de una memoria más profunda que interviene en procesos más complejos de comprensión del sentido del film. (Wallon 1953, pág. 97-110).

El primer teórico en considerar la función de las facultades psíquicas en el cine, fue Hugo Munsterberg (Andrew, 1993, pág. 41-54) quien otorgó una especial importancia al papel de la memoria en la percepción cinematográfica ya en 1916; situando al entendimiento perceptivo inmediato que postula la *Gestalt* en la base de todo entendimiento cinematográfico. Munsterberg distinguía dos posibilidades en la relación del cine con las fases psíquicas, a partir de las diferencias que, en este sentido, presenta el cine respecto al teatro (Munsterberg, 1916, pág. 39-48):

- la imagen puede representar la *memoria o imaginación de los personajes*, mientras nosotros somos testigos pasivos de ello.
- *nuestra propia imaginación o memoria* puede ser proyectada activamente en las imágenes, objetivadas en ellas.

Estas dos direcciones en la relación entre el cine y la psicología permiten a Münsterberg afirmar, en un doble sentido, que el cine es un medio para expresar emociones.

“Por un lado, las emociones de los personajes son transmitidas a nuestra propia sensibilidad, pero por el otro, respondemos emotivamente a las escenas de la obra cinematográfica independientemente de los sentimientos que tengan los personajes. En este segundo sentido, el cine todavía tiene mucho que explorar, no únicamente de la realidad exterior que puede captar una cámara, sino en cuanto a los distintos estilos con los que expresar algo, por medio de las formas tempo-espaciales del cine. Naturalmente, las impresiones provocadas sobre el ojo causan en primer lugar meras sensaciones, y una sensación no es una emoción. Pero se sabe que desde el punto de vista de la psicología moderna, nuestra conciencia de las emociones viene figurada y marcada por las sensaciones que surgen de nuestros órganos corporales”. (Münsterberg, 1916, pág. 39-48).

Para considerar el papel de la memoria en la experiencia cinematográfica debe afrontarse de nuevo el dilema planteado anteriormente al hablar de la imaginación: ¿qué es antes la memoria o la comprensión filmica?, ¿La memoria facilita la comprensión de la película o más bien, la comprensión de la película aumenta la memoria del espectador? La importancia de estas cuestiones radica en la diferente orientación que la pedagogía puede adoptar frente al cine según la respuesta aceptada como válida, que conducirá de nuevo a la formulación de una pregunta análoga a la del apartado precedente: ¿es necesario educar la memoria para formar al espectador en orden a una buena comprensión de las películas que vea o se trata, al contrario, de considerar al cine como un medio de expresión adecuado para la educación de la memoria?

Los planteamientos desarrollados en este mismo apartado parecen indicar que la respuesta a estas cuestiones dependerá de la postura que se mantenga en la consideración de la memoria humana.

Por un lado, la memoria es condición para la comprensión cinematográfica ya que gracias a ella, sin duda, se establecen relaciones significativas entre los distintos acontecimientos representados en el film. La memoria del espectador retiene las imágenes que se van sucediendo en la pantalla para que la imaginación encuentre asociaciones entre ellas. Pero esto no sólo es posible por la acción misma de la memoria del espectador, sino también gracias a la idoneidad del medio cinematográfico que además de mostrar el transcurrir mismo del tiempo, el continuo devenir de las acciones, también refleja su duración psicológica, es decir, *el tiempo subjetivo* que ha puesto de manifiesto Henri Bergson.

El montaje cinematográfico condensa gran cantidad de tiempo filmado y representarlo en las imágenes de la pantalla de forma análoga como la memoria humana grava discontinuamente en el recuerdo todo el tiempo vivido. (Polo, 1991, pág. 58).

Las técnicas de montaje pueden dilatar o acelerar la duración del tiempo, tal como nuestra memoria puede abreviar o condensar lo vivido. De mismo modo que el tiempo fílmico, “nuestra vida temporal es un discontinuo; si no lo fuera, nos ahogáramos en la memoria” (Polo, 1991, pág. 58). El espectador se enfrenta a las imágenes cinematográficas como si de un registro de la memoria se tratara, el de algún personaje, el del cineasta o acaso de su propia memoria. Los términos del anterior cuestionamiento podrán invertirse, y la memoria como facultad ya no estará sólo al inicio y a lo largo de la experiencia cinematográfica sino también al final, en forma de recuerdos imaginarios, llegando a ser precisamente memoria (o memorias) lo que el cine acaba proporcionando al espectador.

El tiempo se encuentra primeramente en la pantalla y continúa después en la conciencia del espectador. En general, esta “es la magia de las creaciones artísticas que se explayan sobre el tiempo en su vivencia continua, pues es el tiempo físico de la acción, en cuanto sale del mármol o del lienzo (o de la pantalla), se convierte en un tiempo interno, en el espíritu del contemplador; (Camon Aznar, 1972, pág. 41), en su memoria” (Cohen-Seat, 1948, pág. 27).

Se debe advertir que la memoria, entendida como facultad que actúa desde la interioridad de cada individuo y que, por tanto, se encuentra intervenida por el conjunto de las facultades psíquicas (atención, imaginación) provoca una cierta modificación de los hechos en el recuerdo que la aleja de ser considerada como un mero registro y más bien le atribuye una función mistificadora del pasado. Se convierte en una facultad creativa, unida indisolublemente a la imaginación. El recuerdo, antes que guardar fidelidad a un pasado concreto, se convierte en su mistificador, lo inventa.

Además, se puede vivir proyectivamente lo representado en la pantalla del cine en toda su duración no sólo objetivo sino también subjetiva o vital, es decir, no sólo en cuanto a la cantidad material y física de esa duración, medida rigurosamente por la velocidad del proyector a veinticuatro imágenes por segundo, sino también en cuanto a la cualidad, determinada por el ritmo que marca la sucesión de los planos. En función del ritmo y de la perspectiva el cine integra contemporáneamente a la teoría de la relatividad las dos dimensiones fundamentales de la existencia: el tiempo y el espacio, (Marías 1971, pág. 26) y se convierte en principal forma de narración que proporciona al hombre tiempo vital, tiempo condensado, como si de una *abreviatura* de la vida humana se tratara. (Marías, 1971, pág. 28)

Por tanto, el público participa con la imaginación y registra también en la memoria las historias que cuentan las películas, como si fueran posibles vidas, mundos posibles que poder habitar. Así, finalmente, la relación causal entre el cine y la memoria quedará invertida, siendo memoria lo que las imágenes generan en el espectador, memoria personal, del mismo modo que era imaginación, lo que la película potenciaba en el espectador.

En cuanto ofrece unos *mundos posibles de ser habitados*, el cine se convierte en un cauce idóneo para la educación moral y estética. (García-Noblejas, 1996). La trascendencia que estas primeras conclusiones tienen para la pedagogía estriba en la posibilidad de *auto-concienciación* que posee el cine, En la medida en que este arte potencia la memoria personal del espectador, éste adquiere una mayor conciencia de sí. La unidad que proporciona la memoria a la vida humana es condición de posibilidad para que en el hombre se forme su propia identidad y tenga conciencia de ella.

En este sentido, *la virtualidad educativa del cine* puede enfocarse no sólo desde una postura que fundamente la experiencia cinematográfica en una antropología de las facultades psíquicas, y que planifique una educación centrada en el desarrollo de esas capacidades específicas para la comprensión cinematográfica, sino que además se trata de considerar el cine precisamente como posibilidad para el desarrollo de esas facultades.

Es decir, por una parte se puede entender *la virtualidad educativa del cine* como la transmisión de unos valores a través de una película como *producto cultural* (Dondis, 1992, pág. 21-25), para lo cual, como ya se ha dicho, se requiere una cierta formación o hábito cinematográfico que ayuden a comprenderla, pero, por otra, también puede ser entendida como *desarrollo de las facultades básicas del hombre* (percepción, imaginación, memoria) para la vida sensitiva y afectiva, primeramente, pero también volitiva e intelectual. (Pero-Sanz, 1964, pág. 195).

El cine se convierte, por tanto, en uno de los canales principales que el siglo XX ofrece para la educación de la sensibilidad y de la emotividad, base de una educación del carácter y de la voluntad. No se trata sólo de una estética fundamentada en una antropología sino también de una antropología pedagógica que se desprende de una estética filmica. Una película puede enseñar algo (valgan aquí los dos sentidos: el de *mostrar* y de *enseñanza*) acerca de la existencia humana.

5.2 Del ritmo cinematográfico a la duración vivida. Continuidad, discontinuidad, tiempo, espacio y ritmo.

Hablar del papel de la memoria en la percepción filmica supone indiscutiblemente hacer referencia a la cuestión de la *continuidad* y la *discontinuidad* cinematográfica, a la *duración* de la acción y del plano y, en definitiva, al *ritmo* cinematográfico que aparece con la integración de espacio y tiempo que se logra en el cine.

Como se mencionó anteriormente, para Mitry la discontinuidad perceptiva se identifica con la discontinuidad del montaje cinematográfico, pero en la percepción, como en el cine, también somos capaces, según él, de encontrar una unidad, y ello gracias a la memoria.

Cuando se hablaba de la imaginación se hacía referencia al problema de la discontinuidad y continuidad, y se explicaba la respectiva correspondencia que éstas mantienen con el elemento cinematográfico y el elemento filmico del cine. Ahora, se trata de centrar el interés en la aportación que supone la memoria del espectador para el paso de la discontinuidad técnica a la continuidad expresiva del cine. Para ello se debe comenzar atendiendo la visión humana.

En la percepción visual existe desde el comienzo una intención configuradora que agrupa a los distintos elementos inconexos y discontinuos de la realidad. Así, toda percepción puede considerarse en cierta medida como creación.

El paso de la discontinuidad a la continuidad en la percepción de imágenes animadas se encuentra en el ya explicado *fenómeno phi* ocasionado por la persistencia de las impresiones cerebrales causadas por las imágenes visuales y no tanto por la persistencia retiniana. Y en esa persistencia mental parece intervenir una cierta memoria inmediata, (Mitry, 1978, pág. 396), cuya actividad,

como puso de manifiesto Wallon es fundamental para seguir el hilo de las imágenes, para mantener la atención y, en definitiva, para la comprensión de la película.

Ahora se trata de constatar el papel que ejerce la memoria para que el cine, basándose en un soporte y en una técnica (rodaje, montaje, velocidad de proyección) que lo caracteriza por la *discontinuidad*, se convierta en una narración fílmica con una *continuidad* dramática, que es en lo que Mitry incide cuando habla del plano subjetivo y de la intervención de la memoria del espectador.

Entendiendo el plano subjetivo aquél que muestra lo que está viendo un personaje, no podemos captarlo como tal, *reconocerlo*, si nuestra memoria no ha retenido anteriormente los datos ofrecidos acerca de ese personaje y de su entorno. La imagen subjetiva no podría ser sino un complemento.

Sólo tiene sentido en la medida en que se refiere a un personaje objetivamente descrito y situado. (Mitry II, 1978, pág. 66). Lo que significa que la continuidad fílmica la da el sentido que vayamos descubriendo en lo representado en las imágenes; y no sólo a partir de los datos que se han ido reteniendo en la memoria durante la proyección, sino también de lo que haya quedado de otras películas o también de experiencias reales.”La participación exige que lo real tenga un sentido para nosotros. Cuando lo real presentificado se afirma como un acto de memoria no podemos hacer otra cosa que captar esa memorización y comprender una determinada conciencia que se significa en ese acto y gracias a él” (Mitry I, 1978, pág. 71). Para explicar la duración y el ritmo cinematográfico, Mitry acude al estudio acerca del espacio y del tiempo que lleva a cabo la física. Influido por la física moderna Mitry traslada sus consecuencias al campo del cine. La influencia que ejercían otras artes como la pintura, la arquitectura o el teatro imponiendo sus estructuras estrictamente espaciales, ya no es tanta desde que el cine ha ido delimitando su medio específico y se ha desentendido de aquéllos otros recursos extra-cinematográficos.

Esto significa que “en vez de ser arquitectónicas o plásticas, las estructuras son hoy dinámicas y psicológicas. La organización del espacio se halla referida menos a la disposición de las líneas y de los volúmenes que a los personajes y a los objetos, a la movilidad de esos personajes o de la cámara. De tal suerte que hoy a la composición de un espacio indiferente a la duración que contiene le ha sucedido la estructuración de un verdadero “espacio-tiempo”. De hecho se trata de una especie de expresionismo psicológico, cuyos elementos son los personajes, el decorado, los objetos, considerados especialmente según la *movilidad temporal* de sus relaciones. El espacio y el tiempo no tienen ya una simple relación de contenido a continente: constituyen un todo homogéneo cuyas partes, indisociables, se determinan mutuamente. (Mitry II, 1978, pág. 51).

En cine toda acción es una acción *que se está realizando*. Todo en él es *actual*, sólidamente imbricado en el espacio y el tiempo. En consecuencia no puede haber más que un solo tiempo posible: *el presente*. Y, en efecto, no hay aquí más que presente, tal como en la relación objetiva en la que el hecho de existir no es aprehendido como tal sino en sus manifestaciones inmediatas: nada más realizado, un acto ya no existe. Ingresa en eso que denominamos el pasado, pero no lo hace sino por el hecho de que nuestra memoria guarda la impresión de una excitación fugaz. Uno recuerda, pero el pasado sólo existe para nosotros. Es una realidad subjetiva pero, asimismo, un no-real. (Mitry I, 1978, pág. 138-139).

Tales informaciones conducen a Mitry a situar el ritmo cinematográfico en la base fundamental de la experiencia estética del cine, convirtiéndolo en condición de posibilidad para que ésta pueda ser considerada como una experiencia viva, con efectos equivalentes a los de una experiencia real, o incluso aumentados. (Grimaldi, 1994, pág. 116).

Acude Mitry a la comparación entre el cine y la música y señala la *duración subjetiva* como elemento esencial en ambas formas artísticas, la música requiere ser interpretada del mismo modo que una película requiere su proyección. Pero para Mitry, no hay ritmo puro en cine sino sólo en música; de ahí la afirmación de que el ritmo cinematográfico es siempre ritmo de *algo* y ese algo es la acción representada que lo define como “el ritmo de una acción formalizada por una manera de decir y sometido a un *tempo* más o menos vivo debido a las estructuras del relato”. (Mitry, 1978, pág. 403).

Esta formalización del tiempo de las cosas representadas, de la acción, viene determinada por las sucesivas relaciones entre forma y fondo, es decir, por las relaciones que se establecen entre la duración de la acción representada y la duración de su representación formal. El ritmo cinematográfico no lo crean simplemente las relaciones de duración, las relaciones métricas del montaje, sino que se trata de relaciones de intensidad *en* las relaciones de duración; es decir, el ritmo cinematográfico responde simultáneamente a dos factores: interno y externo, del mismo modo que “la intensidad de un plano depende de la calidad de movimiento (físico, dramático o psicológico) que contiene y de la duración en la que se produce, (Mitry, 1990, 138), es decir, de la *acción* fílmica. En definitiva, es la acción la que marca el ritmo.

“Solamente por la acción, por su movilidad épica, dramática psicológica, el ritmo que sostiene esta acción puede ser percibida como ritmo”. (Mitry I, 1978, pág. 353). No se percibe la duración de un plano independientemente del contenido que expresa sino “como tiempo de un movimiento o de una acción” (Deleuze, 1984, pág. 403), por eso, a menudo se define la maestría de un cineasta como la capacidad de hacer durar el plano justo el tiempo que requiere la expresión de ese contenido, ni más ni menos.

Es posible “dar al espectador la sensación de una duración vivida, de un tiempo ideal en relación con el cual el tiempo psicológico toma cuerpo y se afirma”, (Mitry II, 1978, pág. 123), sólo si se inserta cada elemento del drama en las leyes del todo al que se encuentra sujeto del mismo modo que nosotros, “arrastrados por el curso de las cosas, estamos cogidos por ellas; pero somos *arrastrados* y no *hechizados*, cogidos de igual modo que lo estamos (más o menos) por los actos de la vida real”. (Mitry II, 1978, pág. 38). Y “sólo referida al tiempo del drama, la sensación de una duración efectivamente vivida permite experimentar su valor signifiante” (Mitry II, 1978, pág. 117).

Todos los elementos del drama (vestuario, decorados) y no sólo los personajes o el montaje, se encuentran en un mismo espacio sujeto a una misma temporalidad. “De ahí que sea indispensable preservar el tiempo de las cosas que, siempre, están situadas en un entorno espacio-temporal determinado y determinante. La imagen *es imagen del espacio y del tiempo*, de un fragmento de espacio-tiempo en el cual y durante el cual estos sucesos se producen”. (Mitry, 1990, pág. 69).

Para Mitry, el tiempo filmico se formula siempre en presente, el cine ofrece siempre un *ahora*; ahora bien, no consiste únicamente en eso sino que además, “presentándonos siempre hechos que actúan y reaccionan constantemente unos sobre otros, es la única de todas las artes que significa la inmanencia de lo real apresando “lo que es aquí y ahora” en un todo episódico, es decir, en una duración que es la existencia misma mantenida y proseguida en la actualidad continua de su evolución”. (Mitry I, 1978, pág. 140).

5.3 El placer la unidad del reconocimiento. La identidad personal.

Es sabido ya desde la Poética de Aristóteles que el reconocimiento causa placer en quien reconoce, y que el poeta debe estructurar la acción de forma que, por los sentimientos de temor y compasión que provoca la imitación de unos acontecimientos, el espectador pueda anticiparlos y reconocerlos en el curso de la narración. (Aristóteles, 1992, pág. 12-14). Los efectos fundamentales de toda poética quedan aquí implícitos: catarsis y mimesis. Por la imitación o mimesis de las acciones narradas según una estructura unitaria que les otorgue la verosimilitud y posibilidades necesarias, se produce el efecto catártico sobre el espectador por medio de los sentimientos suscitados en él, que en el caso de la tragedia griega eran el temor y la compasión, pero que en el cine pueden ampliarse a otros distintos. La participación emocional del espectador a partir de estos sentimientos es una de las causas del reconocimiento que lleva a cabo.

En el apartado dedicado a la imaginación, el fenómeno del reconocimiento se atribuía a la anticipación provocada en el espectador por la implicación de los hechos narrados, de las acciones. La intervención indispensable de la memoria, aunque ya fue señalada entonces, no quedó suficientemente explicada.

La definición de relato que ofrece Paul Ricoeur (Ricoeur, 1987, pág. 41), siguiendo a Aristóteles, destaca la conexión de acciones que unidas coherentemente según orden cronológico, temporal, desencadena el fenómeno del reconocimiento. No hay relato sino para quien lo reconoce así, es decir, para quien capta unitariamente la conexión propuesta. (Esquenazi, 1994, pág. 34).

Se constata así el importante papel que juega la memoria a la hora de captar la totalidad del film. El film es una serie completa de imágenes implicadas en un todo que apela directamente a la memoria del receptor. Aunque en el anterior apartado se afirmaba que el espectador ve cada instante de la película como un presente, no hay que olvidar que ese instante se convierte en pasado al instante siguiente. (Taddei, 1979, pág. 73). El conjunto de todos los acontecimientos de la película forma un todo orgánico que el espectador debe reconocer.

Reconocimiento que empieza por lo sensible en la pantalla pero alcanza el plano intelectual en el espectador, que es quien tiene que ir relacionando lógicamente cada detalle con el todo, quien construye el desarrollo emocional del film a partir de lo sugerido por la organización formal de las imágenes, quien añade una idea a cada plano.

Define Mitry el cine como “un arte de implicación y de sugestión” (Mitry, 1978, pág. 282), donde las ideas sugeridas desbordan evidentemente lo representado en la pantalla, lo denotado.

De ahí que se pueda advertir que todo reconocimiento que haga el espectador debe provenir, no sólo de las imágenes y de sus relaciones, sino sobre todo de su interior. “Constituiría un error considerar que las imágenes son capaces de crear ideas que no extraerían sino de sí mismas o de la singularidad de sus relaciones. De su yuxtaposición nace una asociación de ideas a través de las cuales, y mediante las cuales, el espectador reconoce o reencuentra el sentido de una expectativa vivida: nada más”. (Mitry I, 1978, pág. 283)

Es evidente que no se reconoce sino lo que ya se conoce. Por eso, se puede afirmar que el reconocimiento del relato filmico no está tanto en la relación entre lo que narra el film y la realidad de lo narrado en él, sino entre éste y el espectador; (Esquenazi, 1994, pág. 34), no se trata sólo, de establecer una analogía de atribución (Altarejos, 1984, pág. 9-29), entre el film y el espectador, en la cual el grado de subjetividad alcanzado es mayor que en una relación de proporciones análogas entre dos elementos, en la que el sujeto de la analogía se ve menos implicado.

Hay que señalar, por tanto, que esa analogía de atribución requiere por parte del espectador la acogida que pueda dar en su interior a lo reconocido. Algo similar trata Jean Pierre Esquenazi al estudiar la película familiar bajo el nombre de *sutura* del tiempo, (término introducido por Jean Paul Oudart) (Oudart, 1969, pág. 36-39), porque en ella la proyección es vivida por el espectador como actualidad y al mismo tiempo como recuerdo. (Esquenazi, 1994, pág. 35). El espectador se encuentra al mismo tiempo dentro del film (se reconoce en él) y fuera de él (acepta el orden que establece). Por un lado, el film construye la memoria en el espectador; por el otro debe ser reconocido. El film familiar asume la función de configurar el tiempo vivido, de dar forma al tiempo.

Estas mismas conclusiones pueden ser trasladadas, dice Esquenazi, al cine en general, siguiendo un estudio previo de Jean Louis Shefer, para quien el cine se convierte en una ciencia cognitiva. (Esquenazi, 1994, pág. 41). Una película exige al espectador la memorización de cuanto acontece en ella. Previamente debe existir una memoria de la película que consiste en la estructura de relaciones temporalizadas entre todos esos acontecimientos. El ejercicio de la memoria en la percepción filmica hace de ésta algo equiparable a la percepción de nuestro propio pasado, de nuestra propia temporalidad, equivalente a nuestra percepción normal. Se trata de una memoria paradójica que al mismo tiempo que construye el sentido del film lo fundamenta, es una memoria constitutiva de identidad.

A la hora de reconocer la historia que se nos cuenta, de interpretar lo que escuchamos, nuestro yo se ve proyectado participativamente sobre las acciones narradas y las vivimos como si de nuestras propias acciones se tratara. El cine permite experimentar de forma vicaria todo cuanto la vida real no nos concedería por motivos de espacio y de tiempo; es decir, podemos experimentar virtualmente un sinfín de acciones que jamás podríamos llegar a realizar.

Pero, entonces, cabe la pregunta acerca del verdadero motivo que lleva al espectador a querer acumular las experiencias vividas vicariamente, a través de la literatura o el cine, en lugar de vivirlas realmente ¿Se trata únicamente de ese aprendizaje de la vida, de la recuperación del tiempo perdido o bien de algo más radical en el hombre? Julián Marías formula de esta manera la cuestión “¿Por qué el hombre, que tiene ya tanto que hacer con las cosas, se complica la vida llenándola de imágenes, es decir, duplicándola? (Marías, 1971, pág. 9).

Parece evidente que junto con la reflexión teórica, la experiencia constituye una de las fuentes principales de conocimiento. Pero más bien se trata de un complemento, cuya aportación no es menos sustancial. La experiencia normal facilita el aprendizaje y la reflexión, puesto que proporciona al sujeto no sólo los datos intelectuales del pensamiento sino también las sensaciones, afectos y sentimientos que van unidos a aquéllos en las acciones reales de la vida, y sin los cuales la teoría y su transmisión perderían todo su sentido. La experiencia estética, como la real, incluye también ese componente de emotividad.

Como afirma John Dewey, “en la producción y en la percepción placentera de las obras de arte el conocimiento se transforma; se hace algo más que conocimiento, porque está inmerso en elementos no intelectuales para formar una experiencia que vale como experiencia”. (Dewey, 1949, pág. 256). Del mismo modo, en el cine la información no es recibida como si de un discurso lógico-demonstrativo se tratara, ni siquiera como si fuera la precisa descripción científica de unos hechos, sino que los datos vienen intrincados en las acciones concretas de unos personajes particulares que los re-presentan.

Pero el hecho de que esos datos sean re-presentaciones significa que la experiencia del espectador no puede tener el mismo grado de espontaneidad que en la vida real, donde no hay ninguna selección previa que discrimine unos datos a favor de otros mientras que en la ficción sí la hay; por eso, lo que parece una desventaja para la experiencia estética resulta paradójicamente a favor de ella, puesto que al seleccionar y acentuar unos rasgos en detrimento de otros de los elementos que componen el conjunto de la realidad. El cine, como arte en general, señala al público unos elementos en los cuales apenas había reparado estando fuera de la sala por hallarse éstos enredados en el complejo mundo real y el propio espectador demasiado atareado en los quehaceres de la vida cotidiana. (Marías, 197, pág. 54-55).

La tarea perceptiva y memorística viene simplificada y facilitada, por un lado, pero por el otro, debido a la señalización que el cine realiza, el espectador se ve obligado a ejercitarla.

Pero la imagen fílmica aunque análoga a la imagen real, entendiendo por ésta el mundo que se extiende ante mi mirada, no deja de ser diferente, y por eso ver, en cine, no es solamente reconocer el objeto, sino asimilar las relaciones fílmicas con relaciones de hechos reales, comprendiéndose el esquema visual con una repetición de esquemas conocidos o sentidos, incluso si es artificialmente fabricado. (Mitry I, 1978, pág. 402).

Así, el papel que juega la memoria es fundamental no sólo por actualizar en el recuerdo las experiencias vividas anteriormente, sino también en la adquisición progresiva de una forma de lenguaje cinematográfico y su continua evocación. Al fin y al cabo la experiencia estética del cine no deja de estar incluida en el conjunto de las experiencias reales del espectador. Por eso, resulta comprensible que alguien no habituado a ver cine pierda el hilo de una película cuando aparecen nuevas formas expresivas, mientras quien posee cierta cultura cinematográfica tiene lo que Mitry denomina una formación o hábito cinematográfico, es capaz de comprender y asimilar esa nueva forma que a partir de entonces se constituirá en un nuevo esquema de implicación y sugestión para las siguientes películas. (Dewey, 1949, pág. 237)

Mitry alude directamente a Piaget para aplicar a la percepción fílmica la idea de la asimilación, por la cual la asociación o implicación provocada por la repetición no es nunca puro

calco de una realidad exterior dada sino asimilación de ésta a un esquema anterior de actividad organizado, con una carga de significación decisiva y no por simple respuesta automática.

Pero sin en realidad esa significación viene causada por alguna necesidad, en el cine, donde tal necesidad inmediata no existe, la respuesta del espectador se justifica por el compromiso ficticio que éste adquiere con la película, por el cual, como se ha visto anteriormente al tratar la función imaginativa en la participación afectiva del espectador, se realiza una proyección del yo imaginario sobre las acciones de los personajes, convirtiéndose éstos en la proyección idealizada de un yo intencional. Los actos representados en la pantalla quedan asimilados a las tendencias de ese yo ideal y realizados virtualmente por la imaginación del espectador. (Mitry I, 1978, pág. 400). Por tanto, se puede afirmar que la comprensión filmica no es debida únicamente a un desarrollo cognitivo (Torá Tortosa, 1976, pág. 175-176) que facilita progresivamente la percepción de las estructuras del film, ni tampoco exclusivamente al conjunto de las experiencias previas que determinan la cultura filmica del espectador, sino también se debe a la intencionalidad que se ha ido formando en la interioridad del espectador a partir no únicamente de dichas experiencias sino también de su propia imaginación.

Como se advertía anteriormente, imaginación y memoria son dos facultades que en el hombre se encuentran en continua correlación, una no puede funcionar sin la otra. Aunque a lo largo de la historia, las distintas teorías han concedido la prioridad a una o a otra, aquí se postula un equilibrio entre ambas, manteniendo su unidad, tal como se desprende en general de toda la teoría de Mitry.

Demuestra Mitry haber llevado más lejos todavía las consecuencias del papel que la memoria desempeña en la percepción de tal modo que percibir llegue a ser también reconocerse a uno mismo. Las historias que el cine nos narra pueden no sólo convertirse en la memoria colectiva de la sociedad de un momento cultural concreto como ocurre en la mayoría de las manifestaciones artísticas en general, sino también en la memoria persona de cada espectador. (Cohen-Seat, 1948, pág. 26-27).

El cine puede, por tanto, concebirse, como la memoria que proporciona al espectador, por un lado, la permanencia de su propio yo, debido a la impresión de realidad que provoca la imagen cinematográfica y que es causa de la participación afectiva y del reconocimiento en el espectador. Y por el otro, el cine es también la memoria que facilita la proyección de futuro en el espectador. (McConnell, 1977, pág. 31).

Una de las definiciones de memoria que da Mitry lleva implícita esta posibilidad de proyectarse en el futuro que tiene el ser humano: La memoria es un acto gracias al cual las cosas de las que uno se acuerda aparecen en la conciencia. Por tanto, los recuerdos no son presentados objetivamente, según el desarrollo cronológico de los hechos evocados, sino como resultado de una mirada personal, como una inmersión hacia los momentos significativos de un yo vivido, relacionado entre sí y confrontados según instancias referidas al pensamiento actual. La imagen es un pensamiento dirigido hacia los actos acaecidos que vuelven a surgir de modo a cronológico y que aparecen a la conciencia iluminados por una luz distinta. La presencia del narrador, su monólogo interior, arrojan al pasado las evocaciones así presentificadas que forman parte de su yo actual y que nos informan sobre él. El pasado está integrado en el futuro. (Mitry II, 1978, pág. 68-69).

Cabe ahora retornar a la consideración del papel que juega la memoria en una experiencia estética, como puede ser el cine, teniendo en cuenta ese poder innovador. Este tipo de experiencia, como la que se da en el cine, pone en juego el reconocimiento intuitivo.

Las imágenes se tornan sugerentes (Munsterberg, 1916, pág. 46) en la medida en que aluden a ese reconocimiento personal. Nos sentimos aludidos por una imagen fugaz que provoca un estremecimiento en nuestro yo más íntimo y familiar. A partir de esa ilusión, todas nuestras imágenes del mundo se despliegan, siempre que dispongan del tiempo y la libertad necesaria. El cine nos descubre nuestro propio interior desconocido, me ofrece posibilidades de conocer la intencionalidad que mantenía en reserva y que me caracteriza, la tendencia de la que sólo tenía una vaga idea. (Mitry I, 1978, pág. 191).

La experiencia del arte es a menudo más verdadera que la vida real porque sitúa al espectador en el centro mismo de su existencia, como protagonista de su propia vida, desvelándose la conciencia de su propia libertad, haciéndole autoconsciente.

El arte nos afirma como seres libres, nos descubre no sólo como actores sino también como autores de nuestra propia vida, (Marín 1995, pág. 122) porque nos permite reconocernos a nosotros mismos en las acciones de los otros, de tal modo que nos hacemos conscientes de nuestra propia identidad como si lo que percibimos fuera nuestra propia historia.

El reconocimiento que logra el espectador de su propia identidad sólo se entiende desde la participación afectiva que permite vivir virtualmente, gracias a la imaginación, las acciones vividas realmente y narradas por otros (o incluso, aun sin haber sido vividas realmente por el narrador, siendo ficticias, lo podrían haber sido). Las historias nos permiten reunir nuestro propio yo, disperso en el espacio y el tiempo, (Marín, 1995, pág. 114-125) reconocerlo como unidad.

El cine, además, nos narra las acciones a través de las imágenes, es decir, nos muestra seres humanos en acción, nos muestra el espacio y el tiempo concretos en que esas acciones se realizan.

“Los lectores o espectadores somos capaces de hacernos cargo empáticamente, de reconocernos en términos de progreso vital, con razón de felicidad o infelicidad, de plenitud final lograda o no, según los eventos o cambios accidentales que acontecen y son narrados en ese mundo” (García Noblejas 1995, pág. 45).

De ahí que el cine puede concebirse como un medio idóneo para la formación moral, no porque proporcione a los personajes unos modelos a imitar, como a veces se ha pretendido con la literatura desde la educación. La identificación emocional del público con la acción narrativa no termina en la proyección filmica sino que continua fuera de la sala, los personajes siguen viviendo en la conciencia (o memoria) del espectador y ésta puede pasar a la reflexión en cualquier momento. La experiencia previa que se ha ganado a partir de la película sirve de apoyo para tales reflexiones que pueden llegar a formar un juicio crítico acerca de la bondad o maldad de la vida real. (Tarkowski, 1991, pág. 70-71).

En definitiva, son tres las acepciones de la memoria que se manifiestan en el cine. En primer lugar, como simple almacén de imágenes para la comprensión filmica, como la retención del curso de

las imágenes y del hilo conductor de la historia que cuentan. En segundo lugar, la memoria puede concebirse como el reconocimiento de unas imágenes que nos remiten a alguna experiencia vivida. Y, por último, consiste en una memoria que refleja nuestra propia intencionalidad, nuestra posible proyección de futuro, una memoria que nos inventa a nosotros mismos. Se trata de un reconocimiento más profundo que alcanza todo nuestro ser.

Queda así entendido, en parte, el estudio de la memoria para entender la virtualidad educativa del cine, puesto que su papel no se limita una función meramente recolectora y globalizadora de las imágenes, sino que es también fundamental para captar el sentido de la película y para entender la experiencia humana en general (Naval, 1992, pág. 206-207) y, sobre todo, para que el espectador descubra el sentido de su propia experiencia personal.

II. PERSPECTIVA EDUCATIVA DEL CINE.

En la primera parte de esta tesis se han desarrollado los conceptos referidos a la especificidad del cine; las bases antropológicas sobre las que se basa la teoría filmica de Mitry y la psicología de la percepción en la que se incluyen la imaginación y la memoria. Se ha visto cómo detrás de esta concepción subyace una visión antropológica del hombre que se ha tratado de exponer hasta aquí. A partir de esta visión que podría calificarse de humanista (Andrew, 1993, pág. 250-251), se pretende desarrollar ahora la virtualidad educativa que encierra el cine como medio de expresión, la cual se pone de manifiesto en relación con los distintos aspectos de la vida humana: desde el más básico, el sensitivo, hasta los de mayor complejidad como el social y moral.

Esta segunda parte de la tesis, se inicia con un análisis de los aspectos educativos del cine, su esencial perspectiva, se detallan y analizan la consideración sensitiva, la relación que se establece entre el medio cinematográfico y ese plano y el papel que el cine juega en una educación de la sensibilidad, concretamente en lo que se refiere a la percepción del espacio y del tiempo, de la duración y el ritmo vitales; la dimensión psíquica que apunta a lo afectivo-cognitivo y a los dos efectos psíquicos fundamentales: la mimesis y la catarsis. Ambos contienen simultáneamente un componente afectivo y cognitivo. Y, por supuesto, se pretende explicar cómo esto afecta a la educación de la experiencia subjetiva de la vida humana, la cual no siempre es vivencial, experimentada por medio de la acción real, sino que también puede ser virtual, es decir, puede experimentarse a través de la ficción. Finalmente se estudia el aspecto socio-moral relacionado con el ámbito comunicativo del ser humano.

Seguidamente, se hace un estudio sobre el rol del espectador cinematográfico en el fenómeno del cine, a la luz de teorías y autores que han profundizado en esta participación afectiva del espectador a partir de las imágenes.

En los capítulos precedentes de esta tesis se han desarrollado temáticas como la especificidad y estética del cine, en un intento de definir este arte, sus principales teorías y la particularidad del lenguaje cinematográfico. En este capítulo, se pretende fundamentar la virtualidad educativa que encierra el cine como medio de expresión, la cual se pone de manifiesto en relación con las distintas facetas de la vida humana: desde una más básica, la sensitiva hasta otras de mayor complejidad: las dimensiones sociales y morales del hombre. Por ello, se ha estructurado el contenido de acuerdo a algunas de las dimensiones humanas a las que el cine y la educación pueden referirse: las consideraciones sensitivas, la psíquica y la dimensión socio-moral, vinculando el desarrollo de estos aspectos a la adolescencia.

1. El cine y la educación de la sensibilidad.

En primer lugar, se ha considerado en la obra teórica de Mitry el plano sensitivo de la vida humana, la relación que se establece entre el medio cinematográfico y ese plano y el papel que el cine jugaría en una educación de la sensibilidad, concretamente en lo que se refiere a la percepción del espacio y del tiempo, de la duración y el ritmo vitales. En segundo lugar, se estudia el plano psíquico de la vida del hombre, los elementos más importantes que intervienen con relación al hecho filmico, y que se concretan en dos efectos psíquicos fundamentales: la *mimesis* y la *catarsis* (a las cuales Mitry denomina: identificación y proyección afectiva). Ambos contienen simultáneamente un componente afectivo y cognitivo. Y, por supuesto, también se pretende explicar cómo esto afecta a la educación de la experiencia subjetiva de la vida humana, la cual no siempre es vivencial (experimentada por medio de la acción real), sino que también puede ser virtual, es decir, puede experimentarse a través de la ficción. Estas consideraciones revierten sobre todo la educación sentimental de afectos y emociones, y también sobre la educación del raciocinio.

En tercer lugar, se trata un plano más complejo de la vida humana, aquel plano intersubjetivo en el que se desarrollan todas las acciones compartidas con otros seres humanos: el social en el que alcanza mayor plenitud la educación de la personalidad. Sin embargo, ésta culmina con el carácter moral, que adquiere la acción humana cuando se realiza desde la autoría personal de quien goza de la libertad característica del ser humano. Lo social queda inscrito, al final, dentro del marco más amplio de lo moral, lo cual late en todas las dimensiones de la vida humana.

Se debe entender que en las acciones sociales intervienen factores sensitivos y psíquicos y viceversa, no hay actos sensibles donde no intervengan aspectos sociales, es decir, en el que no quede comprometida la vida social de la persona que actúa. Se trata de una distinción metodológica necesaria para ordenar el estudio de la teoría filmica de Jean Mitry y de las relaciones que a partir de ella pueden establecerse entre el cine y la educación.

Por otro lado, dicha estratificación de niveles puede también responder de alguna manera a las aportaciones que la psicología del desarrollo evolutivo ha hecho en el campo de la educación, según las cuales conviene comenzar en edades inferiores educando el plano de la personalidad, que se relaciona más con lo sensitivo; después en las edades intermedias como la pre-adolescencia y la adolescencia (planos donde se centra esta tesis), deben atenderse prioritariamente los asuntos psíquicos, afectivo-emotivos de la experiencia personal; dejando el terreno de lo social y lo moral para edades más avanzadas y de mayor madurez, como la juventud y la edad adulta. Cabe aclarar, que las tres dimensiones se desarrollan conjuntamente, son interdependientes.

Se podría argumentar que la primera de ellas está en la base de las demás, como primer eslabón en el que se sustentan la vida psíquica y social, y lo mismo ocurriría con lo psíquico respecto a lo social; pero estas condiciones de posibilidad también se establecen en la dirección inversa y, entonces, se puede sostener que la vida sensitiva no alcanza todo su sentido mientras no esté orientada en último término hacia la vida psíquica y social; del mismo modo, lo psíquico en el hombre se orienta hacia lo social para obtener un sentido pleno.

1.1. La indeterminación biológica de la persona base para una educación de la sensibilidad. De las dotaciones al aprendizaje y la libertad.

Desde su nacimiento el ser humano posee una plasticidad natural que le convierte en sujeto de múltiples y continuos aprendizajes. La indeterminación biológica del hombre al nacer es la base sobre la que se asienta la amplia posibilidad de aprender que irá configurando o moldeando su ser personal a lo largo de la existencia, a diferencia de otras especies animales cuyas características fisiológicas son tan específicas que el aprendizaje se reduce a mero adiestramiento, por el cual se especializan todavía más en la habilidad que les caracteriza. (Polo, 1996, pág. 15-44). Por eso, mientras el adiestramiento uniforma a los miembros de las distintas especies animales, el aprendizaje humano diversifica a cada individuo en una cierta personalidad. Debido a que el hombre es morfológicamente independiente del medio, la infancia de la especie humana dura más que el resto de los animales, y esto significa que los niños requieren del cuidado y atención de los adultos, para aprender a valerse por sí mismos y llegar a ser participativos en la sociedad, y en definitiva, en provecho también de futuras generaciones. De ahí la existencia de un sistema educativo instituido en la sociedad.

La libertad se ha definido como la nota más característica de la persona. Y la plasticidad natural del hombre está en la base fundante de esa libertad; es decir, aquella inespecificidad morfológica que se refería a la especie humana actúa a favor de dicha plasticidad natural, ya que desde el momento en que el cuerpo humano se encuentra morfológicamente indeterminado, éste se abre a múltiples posibilidades de actuación (o capacidades) que se irán determinando a lo largo de la existencia.

Que la libertad humana no quede menguada significa que la persona conserva aquellas capacidades iniciales que puede desarrollar, y es aquí donde entra en juego el proceso educativo. Persona, libertad y educación son tres conceptos que se implican mutuamente. Entendida la educación como crecimiento personal, ésta no es posible si no entra en juego la libertad. Por tanto, la libertad se convierte en condición de posibilidad para la educación (Altarejos, 1983, pág. 76-83). Conviene, sin embargo, no confundirla con el fin último de la educación, que es la felicidad, como ha sucedido desde Rousseau y a lo largo de toda la modernidad. (Bernal, 1998, pág. 228-229),

Por tanto, todo lo que va conformando a la persona humana es educación. Hablamos propiamente de educación cuando se trata de un proceso formalmente intencionado de perfeccionamiento, pero existe también un tipo de educación no formalizado, que se encuentra en la vida, en el *ejemplo*, con los amigos, en la calle, en los medios de comunicación (Altarejos, 1994, pág. 1057-1073), (la llamada socialización). En ocasiones este tipo de educación es más efectivo que aquella que está institucionalizada en las escuelas. En nuestros días, es el cine sin duda, uno de los protagonistas de la gran escena informal de la educación. Sin embargo, es bien sabido que el cine está dominado cada vez más por la industria y que las condiciones a las que se ve sometido por la rentabilidad económica que ésta le impone dificultan la mayoría de las veces esa virtualidad educativa que pretendemos defender aquí. Más que favorecer la formación de una rica personalidad en el espectador por medio de ese “conocimiento (co-nacimiento) intuitivo del mundo y de las cosas” (Mitry II, 1978, 454), acaba irremediabilmente por *de-formarla*.

Con el cine, con los amigos, la familia, y la vida en general, nos hallamos expuestos también al influjo de los malos ejemplos. De ahí que además de afirmar *la virtualidad educativa del cine*, hay que reconocer también la necesidad complementaria de formar el juicio crítico respecto a los productos audiovisuales que se consumen en el mercado. Dicha necesidad formativa surge precisamente de esa virtualidad que tiene el cine de afectar positiva o negativamente al espectador, de contribuir a formar una personalidad plena o ha de-formarla, y precisamente también por aquella plasticidad de la naturaleza humana.

Como se sugería anteriormente, esta plasticidad inicial no se va perdiendo a medida que el hombre crece y se autodetermina, sino al contrario, cabe constatar la ampliación que ésta sufre por medio del aprendizaje que un sujeto realiza a lo largo de la vida. Las capacidades innatas que la educación trata de desarrollar en el hombre, en lugar de reducirse a medida que se van convirtiendo en actuales caracteres de la persona, se mantienen tan abiertas como al principio, e incluso enriquecidas por los diversos aprendizajes adquiridos, todavía amplían sus capacidades iniciales. El proceso de aprendizaje, que consiste en el desarrollo de esas capacidades iniciales de la naturaleza humana, abre mayores posibilidades de desarrollo; es decir en la medida en que algo se Aprende se puede aprender más de ese algo. Por tanto, es como si aquella plasticidad inicial de la naturaleza humana todavía se ampliará más. De ahí, la denominación de segunda naturaleza, que Aristóteles daba a la noción de hábito. (Altarejos, 1983, pág. 142).

El hábito que se define como un saber práctico adquirido y estable, se adhiere a la naturaleza humana como una segunda naturaleza, y además de ser aprendido se convierte también en ocasión de aprender.

Sin embargo, a la vez que la naturaleza humana puede quedar aumentada por medio del hábito, y entonces hablamos de “virtud”, también puede menguar, cuando se trata del vicio.

Todo depende de si ese aprendizaje enriquece o empobrece la naturaleza el hombre, si está en consonancia o en oposición a ella, es decir, si se realiza desde sí mismo o desde fuera de sí, en definitiva. (Polo, 1973, pág. 56-66) En la medida en que una acción humana se desliga de la naturaleza del hombre o incluso actúa en contra de ella, ésta queda deteriorada y disminuye ese amplio abanico de posibilidades. Se reduce, por tanto, la libertad que le corresponde como nota característica suya. Por el contrario, cuando una acción realizada por el hombre está fundamentada sobre la naturaleza humana, ésta se amplía abriendo mayores posibilidades de libertad. Se trata de una efectiva ampliación de las capacidades innatas del hombre, desde la sensibilidad a la conciencia y, por tanto, de un verdadero aprendizaje. Paradójicamente, en el proceso de autodeterminación del hombre, éste, en lugar de limitarse, se vuelve más libre. (Altarejos, 1986, pág. 80). En este proceso de personalización que constituye el proceso educativo, el hombre aprende a ser más hombre. Lo que se trata de afirmar es que la educación es un proceso íntimamente ligado a la vida humana, necesariamente unido a ella, y no algo que puede considerarse de modo independiente, más sometido al vaivén de las políticas dominantes de cada momento histórico concreto que a la común naturaleza humana. Por eso, el hombre no sólo se educa en la escuela, como institución formal, sino también, y principalmente, en la familia, con los amigos, con el arte, y en la vida, en general.

La esencia de la naturaleza transformada por él en algo útil para la vida se llama *cultura* y el mundo cultural es el mundo humano. La cultura es pues la segunda naturaleza: esto quiere decir que es la naturaleza humana elaborada por él mismo y la única en que puede vivir. (Gehlen, 1980, pág.

42). Autores como Javier Marías, afirman la necesidad vital del arte para el hombre, la imaginación como función vital de la vida humana y, como se verá más adelante, la ficcionalidad como una capacidad natural. (Marías, 1971, pág. 81). El cine, sin duda, forma parte de ese mundo cultural que el hombre del siglo XX ha desarrollado para subsistir en el medio natural. Sus grandes posibilidades todavía hoy se hallan poco exploradas. Mitry fue uno de los primeros autores que sistematizaron, al margen de cualquier estilo específico, una teoría estética completa sobre el cine como fenómeno de la experiencia. (Lewis, 1998, pág. 7).

El cine, que para Mitry era el arte capaz de mostrar y captar la vida en su duración, en su transcurrir espacio-temporal, el arte de la *presentificación*, puede ser entendido entonces como uno de los lugares principales que hoy ofrece el arte para una educación así concebida, que esté orientada a la vida. No todo cine cumple estas condiciones, pero tal cine entonces no sería verdadero cine para Mitry, o sólo se lo podría considerar en menor medida. La teoría fílmica de Mitry está construida sobre una consideración exclusivamente artística del cine. Por tanto, hay que tener en cuenta que sus afirmaciones sólo pueden aplicarse a un tipo particular de películas, aquellas que cumplan las condiciones necesarias del arte.

El cine de Mitry “comprende aquellas películas que nos elevan de la vida cotidiana, presentándonos un mundo de experiencia concreto y vivido, impregnado de significado simbólico y profundo sentimiento, un mundo que es el mismo pero otro”, (Lewis, 1998, pág. 7) un mundo sensitivo que remite a lo inmaterial, que nos transporta desde la existencia de las cosas hasta su esencial. (Mitry I, 178, pág.129).

Es preciso comenzar, por tanto atendiendo el plano más básico de la existencia humana, que es la vida sensitiva y todo lo relacionado con la educación de la sensibilidad humana. Sin duda, el cine ocupa un lugar específico en esta parte de la educación estética. A través del cine se adquiere una sensibilidad especial; con Mitry, podemos hablar tanto de “sensibilidad cinematográfica” como de “cultura cinematográfica”, y también, por tanto de “educación cinematográfica”, que no sólo se refiere a una educación *para* el cine, sino sobre todo *desde* el cine. Es decir, existe una sensibilidad inicial para el cine que se puede ir *trans-formando* en una cultura, en un hábito cinematográfico, en un saber, que a su vez revierte de nuevo en una mayor sensibilidad para el cine, y, en definitiva, para las cosas que el cine nos cuenta. He ahí la raíz del carácter educativo del arte cinematográfico.

Se puede hablar de educación cinematográfica, en un doble sentido, como señala J.L.M. Peters: el de una formación del alumno en la técnica, la historia, la estética y la teoría fílmicas, que le prepare como espectador para apreciar el cine de calidad; y en otro sentido, anterior a éste, que se encuentra en la esencia misma del arte cinematográfico y del arte en general, y que consiste en considerar el cine, desde el punto de vista de la educación estética del hombre, como un ámbito de posible aprendizaje para la vida. En este último sentido, que no deja de requerir el complemento del primero, se enmarca esta tesis. La consideración pedagógica de aquél primer sentido tendría que ver más con la didáctica del cine que con la estética, planteamiento que nos aleja del hecho fundamental al que esta tesis se reduce: *la virtualidad educativa* que presenta la esencia misma del cine.

1.2 La corporalidad desde la fenomenología. De la sensación a la conciencia.

Hay autores como J. Choza y J. Vicente, que distinguen cuatro enfoques irreductibles entre sí en el estudio de la corporalidad y la sensibilidad. El primero de ellos considera el cuerpo desde la exterioridad objetiva como una realidad física con propiedades que pueden ser estudiadas por distintas ciencias, como la anatomía, la fisiología, la geometría, otros. El segundo lo hace desde la intimidad objetiva: la metafísica estudia la noción de alma como aquello que constituye a un cuerpo como tal, es decir, como sustancia. En tercer lugar, la fenomenología, desde la intimidad subjetiva, estudia el cuerpo como lo dado a la propia conciencia. Y en cuarto lugar, la antropología cultural o la teoría del arte estudian, desde la exterioridad subjetiva, la expresión objetiva del cuerpo a través de la cultura. (Choza y Vicente, 1992, pág. 127)

Para estudiar aquí la relación que se establece entre la sensibilidad corporal, la educación y el cine, se dejan a un lado las dos primeras perspectivas, física y metafísica, sin olvidar la importancia de las aportaciones al conocimiento profundo de la realidad y de la actuación humana, que es expresión de quien se constituye sustancialmente por la unión de un alma espiritual y de una estructura fisiológica corporal. Los enfoques antropológico y fenomenológico que aquí se adoptan se deben a las exigencias del objeto de estudio de esta investigación: la educación y el cine; se trata en ambos casos de realidades de carácter práctico referidas a un saber: la pedagogía y la estética fílmica, respectivamente. Interesa, por tanto estudiar la sensibilidad desde la relación que se establece entre ella y estas dos realidades de carácter práctico-teórico; relación que se origina en la concreción de la experiencia sensible, donde principalmente entran en juego tanto la exterioridad como la interioridad subjetiva; es decir, la expresión cultural y la intimidad que supone dicha experiencia. Así, el interés de esta investigación acerca del cine y la educación como dos fenómenos relativos a la sensibilidad se centra principalmente en el carácter artístico y el carácter de intimidad que ambos encierran.

La fenomenología existencial de Merleau-Ponty aborda directamente el problema de la corporalidad como un fenómeno de la experiencia subjetiva. Para el filósofo francés se trata de aceptar un sustrato que precede a la separación entre sujeto y objeto. Una especie de vida de conciencia pre-personal que se encuentra en el nivel de la sensación. No puedo decir “yo” absolutamente como tampoco se puede acceder a un objeto absoluto del mundo. El cuerpo es el intermediario necesario entre él yo y el mundo exterior. (Merleau-Ponty, 1985, pág. 224)

La fenomenología concibe el cuerpo a la vez como interior y exterior, por eso Choza lo entiende como la mediación adecuada entre la psique y el mundo físico. (Choza 1988, pág. 165). Sobre aquella apertura inicial del cuerpo al cosmos se sustenta la idea fenomenológica de la *inmediatez* con que los fenómenos son dados a la conciencia. Así, el cuerpo se experimenta al mismo tiempo como sensibilidad cinestésica y cenestésica, es decir, “como fuerzas físicas y disposiciones para la acción en un medio físico y sobre realidades físicas, y así el cuerpo propio es vivido por cada animal de modo diferente según la dotación sensitiva y en grado máximo en el hombre”. (Ibíd., 165).

Parece tender Mitry hacia posiciones constructivistas en cuestión de percepción y creación artística, no queda tan claro en lo que se refiere a su concepción del sustrato sensible de la naturaleza humana. En la sensibilidad hay cierta predeterminación que viene marcada por los niveles sensitivos de los órganos corporales; además, la influencia reconocida que sobre este punto de su teoría ejerce la fenomenología, matizada por las teorías formalistas de la Gestalt, es decisiva a la hora de rechazar una postura excesivamente constructivista. Para Mitry, el cine es, efectivamente, una construcción del mundo y no el mundo mismo, al igual que lo es el conocimiento; pero ambos se llevan a cabo sólo desde la experiencia sensible del mundo, y ésta tiene para él cierto criterio de realidad. (Lewis 1984, pág. 40-47).

Para Mitry, existe el conocimiento de la realidad un *continuum* que va desde la sensibilidad a la conciencia, y la imagen cinematográfica es una buena muestra de ello, puesto que al mismo tiempo que es sensible y remite a un objeto sensible de la realidad, es también un reflejo de su ausencia, y por lo tanto, algo mental. Ambos elementos se implican mutuamente y, en la medida en que la imagen refleja más sensiblemente la presencia, entonces su ausencia es más patente. El primer plano es ejemplar en este sentido: “el primer plano es más abstracto en el plano intelectual cuanto que su contenido es percibido más sensiblemente. Nada es más concreto que lo que muestra, pero nada es más abstracto que lo que deja entender.” (Mitry, 1978, pág. 359).

Reafirma Mitry y señala que

“nunca debe perderse de vista que la imagen, siendo necesariamente imagen de algo, es, por esencia, objetiva y concreta. Sólo por implicación se convierte en un signo, en una potencia; pero es esta potencia, no la imagen, lo que es abstracto. Y si la imagen está siempre sometida a la visión personal del realizador, a sus intenciones, no lo está sino en sus formas, no en su ser. Lo está en su finalidad expresiva, no en su existencia propia”. (Mitry, 1978, pág. 384).

Por lo tanto, para una concepción de este tipo, el papel inicial de una posible educación de la sensibilidad es clave para todo conocimiento posterior que continua también en la percepción afectiva y acaba en el conocimiento intelectual. Por eso, al plantear desde una concepción mitriana la posibilidad educativa del cine hay que empezar planteando una educación de la sensibilidad a partir del cine. Desde el mundo vital del hombre, los sentidos penetrados de la infinitud del intelecto y fundados también en la libertad permiten un tipo de acceso a lo realmente real, distinto al acceso que permite la ciencia pero igualmente válido.

“Todo conocimiento comienza con la experiencia, es decir, con los sentidos, porque los sentidos son criterio de realidad, y si el conocimiento es conocimiento de la realidad ha de empezar por ahí, aunque luego en elaboraciones ulteriores llegue a una pluralidad de modalidades: conocimiento científico, artístico, metafísico, puramente formal, otros”. (Choza 1988, pág. 181)

Llegando a este punto, no se puede dejar de advertir la articulación que Mitry reconoce entre el conocimiento y la acción, entre el mundo del saber y el mundo de la vida. En Mitry, la experiencia

filmica se erige como lugar de confluencia de ambas realidades: se trata de un mundo casi tan sensible como el real pero construido formalmente por un cineasta según su visión personal que fuerza de algún modo al espectador a pensar sobre él. Dicho ejercicio revierte de nuevo sobre la acción vital y sobre el mismo cine.

Esta apreciación es decisiva para la educación, puesto que una consideración exclusivamente intelectualista que se preocupa de lo sensible y lo afectivo únicamente en la medida que ambos elementos son requeridos para el conocimiento racional, sin que éste revierta de algún modo en la vida misma por medio de la acción, acaba cayendo en un reduccionismo cognitivista que, en definitiva, convierte a la educación en un fenómeno infecundo.

La conducta humana es fundamentalmente aprendida, principiada por el conocimiento y el aprendizaje. (Ibíd., 133). Ello significa que resulta no sólo de la naturaleza humana sino también del arte, de la cultura. O, mejor todavía, y refutando aquella pretendida dicotomía del binomio naturaleza-cultura, que la naturaleza humana se define precisamente por su apertura a la libertad en la acción misma.

Por lo tanto, y a pesar de su rechazo frente a las posturas moralistas de algunos críticos de cine y también algunos sectores de la pedagogía, Mitry reconoce la importancia de la influencia que el cine ejerce sobre el espectador; pero contrariamente a ellos, la valora positivamente siempre que el espectador tenga la suficiente formación crítica. Mitry defiende abiertamente, por un lado, la libertad artística del cine y, por el otro, la capacidad crítica y la formación cinematográfica del espectador. En consecuencia, la mejor solución que la pedagogía podría adoptar no está en sancionar esta nueva forma de arte sino en formar críticamente la apreciación de ella en todo espectador. (Ellul, 1983). El educador debe entender que frente a la pantalla los espectadores

“estamos fascinados precisamente porque se nos impone la mirada de otro. Hay una especie de hipnosis, dado que una voluntad extraña sustituye a la nuestra. El mundo se presenta mediante una mirada que se ha hecho mundo, mediante un mundo que se ha hecho logos. Pero sólo hay alienación en el exacto sentido de la palabra cuando se toma este ‘enunciado’ del mundo por el mundo mismo. El cine es un juego que me fascina tanto más cuanto que lo que ofrece parece real. Pero si se le parece, no es sin embargo el mundo. La imagen me cautiva al igual que el mundo que esa imagen reproduce, más incluso puesto que esa imagen me da algo más. Pero no es más que una imagen. Esta presencia que es ausencia, esta ‘cuasi presencia’ me hechiza. Sólo quedo frustrado si la considero verdadera. Aunque concreto, lo imaginario no deja de ser imaginario. Su presencia se me escapa, pero al mismo tiempo, me colma. Me libera de mis obsesiones y me propone una imagen que es a la vez el mundo y yo mismo: una visión mágica del universo”. (Mitry 1978, pág. 452).

De este modo, lo que importa para la educación no es tanto si los personajes son buenos o malos sino que sus acciones se presenten como realmente son, buenas o malas. Por otro lado, el contenido de la película siempre se ajusta en mayor o menor medida a una cierta edad madurativa en el espectador, a un cierto criterio, puesto que un espectador incapaz de interpretar correctamente unos

determinados contenidos en la película o de juzgarlos críticamente, queda más expuesto a su influjo. Fácilmente se adivina que el influjo del drama se halla en función de la mentalidad del espectador. La libertad de juicio (así como el valor de éste) no depende más que de su madurez de espíritu, de su cultura y, más quizá todavía de su familiaridad con el lenguaje cinematográfico. (Mitry 1978, pág. 60). De ahí la apuesta de esta tesis por una educación cinematográfica en ambas direcciones, tanto en el sentido de obtener esa cultura cinematográfica, tanto en el sentido de que el cine procura cultura y formación. Precisamente, ambos sentidos se implican mutuamente.

Como se verá más adelante, este planteamiento está apoyado por nuestra tesis de innovar educativamente por medio de los cines clubes escolares donde podemos formar y entregar una cultura cinematográfica al alumno.

1.3. Educación de la sensibilidad a partir de la experiencia fílmica. Utilización de la profundidad de campo, el espacio dramático, el paso del tiempo, el retorno fílmico y las formas de vida.

Para entender *la virtualidad educativa del cine* que sugiere la teoría de Mitry en lo que se refiere a la sensibilidad, son necesarias antes unas consideraciones sobre el fundamento de la íntima vinculación entre la estética y la psicología de la percepción, central en la teoría mitriana. Toda la propuesta estética de Mitry está basada en el pensamiento fenomenológico de Dufrenne, del cual destaca: “el ser del objeto estético no es el ser de una significación abstracta, sino el ser de una cosa sensible que no se realiza sino en la percepción”. (Mitry I, 1978, pág. 349). Esto explica que toda la propuesta de Mitry está basada en una psicología de la percepción. La percepción está en la base de toda estética posible, del mismo modo que puede definirse como la primera instancia de la psicología.

Para Mitry, la verdad esencial del objeto estético trasciende lo percibido aunque no se revele sino a través de la percepción misma. Por eso, el objeto percibido no puede ser independiente de la misma percepción, aunque tampoco puede serlo de la conciencia subjetiva que le otorga su sentido. De este modo, situado a medio camino entre la psicología de la forma y la fenomenología, Mitry nunca acaba de afirmar claramente la existencia de una instancia metafísica más allá de toda estética y toda psicología, aunque a menudo parezca aludir a ella. En el pensamiento de Mitry el mundo no se agota en el objeto percibido o pensado, sino que siempre remite a otra realidad indefinible; es decir, a una instancia metafísica ulterior.

Para Mitry, a través del cine podemos acceder a un conocimiento del mundo que trasciende la materialidad de éste, pero esto no asegura en ningún caso su verdad trascendental o espiritual. El cine no es un sistema metafísico del mundo sino sólo *una* expresión concreta de él, una visión personal que puede transmitir un sentido trascendente de las cosas, pero no ‘trascendental’, es decir, la *esencia* de lo real en el sentido que la define la fenomenología. A diferencia del conocimiento de la realidad en que la sensibilidad corporal es la única mediadora entre la realidad y el yo, en el cine, aunque lo que vemos se nos aparezca como real, se interpone entre el espectador y la realidad la imagen sensible de la pantalla, construida por el cineasta.

El cine es el arte en que más aparatosa es toda la materia sensible que lo forma y al mismo tiempo el que más la disimula, es decir, siendo un arte sólo de imágenes, un arte de irrealdad, nos presenta en el momento de la proyección un mundo construido semejante al que habitamos, que podríamos habitar y que nos hace olvidar la mediación técnica de la pantalla. Precisamente esta aparente paradoja, de ser presencia-ausencia, realidad-ilusión, ha sido calificada por varios teóricos como la nota esencial del arte cinematográfico.

Se trata del arte que mejor puede captar la duración sensible de la existencia y el único que puede mostrarla en acción. De ahí la importancia del cine para la educación de la sensibilidad.

Cuando nos referimos a la educación de la sensibilidad, no se está haciendo referencia únicamente a la educación del gusto estético, sino en general se hace referencia a la educación de los sentidos en cuanto órgano corporal en contacto directo con la realidad exterior, a través de los cuales penetra la primera información. Por tanto, la educación de la sensibilidad puede ser entendida como el desarrollo perfecto de las capacidades sensoriales, desde lo más simple, como por ejemplo el sonido del goteo de un grifo, hasta lo más complejo, como la audición de una pieza musical.

Los órganos sensoriales que más intervienen en la experiencia filmica son la vista y el oído. La psicología los considera como los órganos sensoriales superiores, puesto que son capaces de reunir lo distendido espacio-temporalmente.

“Puede decirse que ver y oír son dos reflexiones del espacio y el tiempo sobre sí mismo, y que en el ver y oír el espacio y el tiempo físicos alcanzan su primera forma de simultaneidad, de unidad, en el plano de lo psíquico, de la actividad vital. Desde el punto de vista del mayor alcance y discriminación cognoscitiva, se puede decir, pues que el oído y la vista son los sentidos superiores. Pero también se puede decir desde el punto de vista de la reflexividad o, si se quiere, espiritualidad.” (Choza, 1988, pág.182)

Además, la combinación de ambos sentidos en el cine da a lugar a la percepción más compleja del ritmo cinematográfico. Por eso, la educación de la sensibilidad que se va a considerar aquí estará centrada principalmente en la percepción del tiempo, del espacio, de la duración y del ritmo.

La educación de la sensibilidad no se reduce únicamente al desarrollo potencial de los cinco sentidos externos, sino que requiere una concepción más amplia y más compleja de la sensibilidad humana que la vincula con todas las potencias del hombre. Por ello, una correcta educación de la sensibilidad conduce a una mejor apreciación de la belleza y a la formación ordenada del gusto, que son la base de una educación estética. La educación del gusto y de la sensibilidad constituye el objetivo principal de la educación estética del hombre orientada en último término a una educación de la persona global. (Schiller 1991, pág. 124). Lo sensible en el hombre está penetrado por una inteligencia que lo ordena. El resultado material de ese orden es el arte, la belleza. Aquí se defiende la idea del cine como un arte, el arte que mejor permite el acceso sensible a lo real. Desde este punto de vista, el cine ocuparía un lugar preferente dentro de la educación estética del hombre.

El ritmo del film, señala Mitry, aunque nunca es ritmo puro como la música misma, es, de todos los ritmos, a la vez el más flexible y el más complejo. El más flexible en razón de su extrema libertad; el más complejo debido a que es el único cuyo desarrollo se manifiesta *igual y simultáneamente* en el espacio y el tiempo.

Y además por esta otra razón, que nunca debe perderse de vista: a saber, que si el sistema verbal está dispuesto para la inteligibilidad y el sistema musical para una exigencia sensible, el sistema fílmico está dispuesto para la inteligibilidad, *a través* de una exigencia sensible. El ritmo fílmico, pues, debe satisfacer a la vez a la razón y a la emoción, y permitir que un cierto contenido acceda a esta “intelección afectiva” que es su misma finalidad. (Mitry 1978, pág. 346)

Tal como se advertía anteriormente, toda sensación puede integrarse en un estado de conciencia. Sólo desde esta unidad entre las capacidades humanas se puede entender la educación de la sensibilidad. De ahí, que tratar de educarla sin ninguna conexión con la educación de las demás capacidades (afectivas, intelectuales, volitivas) supone un intento muy reducido que implica la pérdida del sentido pleno que posee cuando está orientada a la acción humana. Por eso mismo, la educación no puede abordar la enseñanza del cine solamente desde la dimensión sensible de las potencias humanas, sino que debe completarse en conexión con las demás capacidades del hombre, como la inteligencia, la afectividad o la voluntad, en las cuales la sensibilidad queda integrada. Como sugiere Arnheim, la formación aislada de la sensibilidad a través del cine no supone necesariamente ninguna mejora o perfeccionamiento del conocimiento o de la acción libre en el hombre. Cuantos más perfectos son nuestros medios de experiencia directa, más fácilmente quedamos atrapados por la peligrosa ilusión que percibir equivale a saber y comprender. (Arnheim 1990, pág. 141).

El educador no puede conformarse con esa virtualidad que el cine ofrece a la educación de la sensibilidad, utilizando películas que simplemente acerquen o sitúen al alumno en un contexto particular y concreto a partir del cual más tarde se pueda explicar la lección teórica correspondiente. En ese caso, se está utilizando el cine como refuerzo didáctico exclusivamente como si de una ilustración que acompaña al texto se tratara y se están despreciando todas las posibilidades que encierra como expresión artística. Por ello, el educador debe orientar también la experiencia fílmica hacia la formación del mundo afectivo, cognitivo e incluso moral del alumno, de manera que se esté atendiendo a la unidad de la persona. Esto se puede concretar, a través de una planificación en la asignatura, que contemple no solo el desarrollo de los contenidos conceptuales, sino también de valores y aptitudes, capacidades y destrezas.

Un primer paso para dirigir el estudio de la educación hacia la unidad que supone la acción humana consiste en tratar la educación de la sensibilidad no de modo analítico, desde cada instancia sensitiva que la compone, sino como un conjunto integrado. Ciertamente, durante la experiencia cinematográfica entran en juego sobre todo el sentido de la vista y el del oído, y, consecuentemente, podría plantearse la educación de la sensibilidad en el cine desde esta perspectiva, tratando separadamente los distintos sentidos que intervienen. Sin embargo, se ha optado por no seguir esta sistematización porque parece alejarse más de la realidad, donde la sensibilidad actúa de modo integrado, y, sobre todo, porque la teoría mitriana a la hora de considerar el tema de la sensibilidad en la experiencia fílmica es sugerente en este otro sentido, a saber, el de la combinación de todos los sentidos, externos e internos, a la hora de *sentir* el ritmo como el elemento sensible más

específicamente cinematográfico, la memoria, la imaginación, la vista, el oído, el tacto, actúan conjuntamente. (Choza, 1988, pág. 184)

De este modo hablar de una educación de la sensibilidad en el cine se convierte principalmente en tratar acerca del ritmo cinematográfico. Éste, a su vez se convierte en la idea de espacio-tiempo presentificado en la pantalla. Por eso, la idea de una educación para la percepción del espacio, del tiempo, de la duración y del ritmo será abordada en las siguientes líneas.

La profundidad de campo y el plano secuencia no son otra cosa que variantes distintas del montaje filmico, según puntualiza Mitry. El montaje no siempre tiene que realizarse por cortes u otro tipo de efectos de la edición, sino que también puede darse por el movimiento de la cámara a través de los espacios (plano-secuencia) o por la yuxtaposición de escenarios en un mismo plano (profundidad de campo).

Por otro lado, Mitry tampoco cree que el cine deba respetar la libertad del espectador, tal como pretende la escuela realista de Bazin, puesto que el espectador sabe muy bien que siempre es atraído y conducido por el interés plástico y la trama de la acción. “La verdadera libertad del espectador estriba en que puede descubrir la significación de las cosas o ver éstas únicamente como cosas. El autor confía en sus perspicacia: el espectador es libre de pensar sobre o a partir de lo que ve, pero no de escoger en lo que se le da a ver”. (Mitry II, 1978, pág. 49).

Estas cuestiones previas son de capital importancia a la hora de entender el interés que pueda tener el tema de la profundidad de campo para la educación de la sensibilidad y a la hora de ver qué conexión guardan con el problema del espacio, en primer lugar, pero también con el tiempo, y en definitiva, con el ritmo.

La profundidad de campo, según Mitry, es en cierto modo el corolario de la toma de vistas móvil. En vez de ser la cámara la que se desplaza con relación a los actores, desglosando poco a poco planos de distinta amplitud, los actores se desplazan en relación con la cámara en el interior de un campo captado en plano fijo. (Ibíd., pág. 40) Un ejemplo de ello, lo encontramos en el film “*Ciudadano Kane*” 1941, donde los personajes no sólo ya aparecen simultáneamente en un mismo plano, sino que ahora se establecen entre ellos relaciones referidas a una causa común en el drama. “De este modo se determina una unidad dramática con la ayuda del espacio empleado, y se subraya el comportamiento de los individuos aprovechando su situación respectiva. Se trata, por tanto, de una auténtica *espacialización* psicológica del drama, es decir, el empleo de un procedimiento conocido para fines completamente nuevos”. (Mitry 1978 I, pág. 40) Por lo tanto, el espacio se convierte, a partir de este nuevo uso de la profundidad de campo, en un personaje más de la acción, en un elemento decisivo ya no sólo para la percepción cinematográfica sino también para la percepción filmica del drama.

“Antes de ser *ritmo*, el cine es *espacio*, es decir, representación de una cierta extensión. En esto se remite a los principios de la pintura y las artes plásticas” (Mitry 1978, pág. 141), porque es *imagen*, antes de constituirse en un lenguaje de imágenes. Sin embargo, desde el momento en que este espacio se halla totalmente complicado en la acción dramática, como si se tratara de un personaje más, el papel que juega supera el de una mera función plástica, cargándose de carácter psicológico.

Porque es imagen de la realidad, “el cine es un lenguaje de objetos. Ahora bien, los objetos pertenecientes al universo del drama están de alguna manera, implicados por él. Todos o casi todos participan en la acción.” (Mitry 1978 I, pág. 141). El espacio también. Y en esto, precisamente estriba también la diferencia entre el cine y el teatro, en esta totalidad existencial con que se presenta el espacio en el cine, que en el teatro es convencional, (Ibid, pág. 145), mientras que en el cine el espacio está siempre comprometido con la acción. (Ibid., pág. 146) La imagen fílmica no es sólo representación de objetos, sino también de las relaciones espaciales que se establecen entre los objetos. Por eso, Mitry habla de espacio como un objeto más de la representación fílmica y decir que la imagen fílmica es *imagen* del espacio, siendo imagen de las formas y las relaciones que definen este espacio. (Mitry 1978, pág. 108). Este es el fundamento del carácter de ‘realidad’ de las imágenes fílmicas que las hace especialmente idóneas para la educación de la sensibilidad. Podemos sentir el espacio como si se tratara del espacio real. Las cosas aparecen en la pantalla con toda la densidad que poseen en la realidad, se encuentran comprometidas con un aquí y un ahora tal como lo están en la realidad.

Por eso, la diferencia que habría entre el espacio real y el fílmico no se debe tanto al carácter virtual del segundo que me obliga a recorrerlo con la imaginación, pues también en la realidad no podemos más que adoptar un único punto de vista, que es el de la posición que ocupamos, quedando las otras perspectivas virtualmente en el pensamiento imaginario en tanto no nos desplazamos hacia otras posiciones. La única diferencia estaría, precisamente, en esa posibilidad que tengo de desplazarme libremente en el espacio real mientras que en el cine no puedo desplazarme más que cuando el director lo consiente. Es más, estoy casi obligado a seguir lo que él decida.

A través de los desplazamientos de la cámara y de los cortes del montaje recorro virtualmente los espacios filmados, como si yo mismo me desplazara por ellos. ¿Cuál es el valor del cine en este sentido? El valor más propiamente educativo del cine no está en esa posibilidad de desplazarse imaginariamente por un lugar realmente no experimentado, aunque sea ésta la condición previa para otra posibilidad más compleja. Lo primero es sólo la virtualidad física o puramente técnica que ofrece el medio cinematográfico como representación de imágenes.

Pero cuando se trata del espacio dramático, en el que entran en juego variables de tipo afectivo, cognitivo, éste ya no se refiere sólo a lo puramente físico, sino que esto queda integrado en una realidad estética y psicológica más amplia.

Tales variables entran en juego a partir del momento en que las imágenes nos son presentadas bajo una *mirada* intencional expresada en las estructuras espaciales que organizan el cuadro de la imagen. A esta primera significación del espacio se irán sumando las variables correspondientes al sentido diegético de la continuidad de acontecimientos.

Sólo algunos documentales, presentan esa *mirada* que, según Mitry, les concede carácter estético e incluso psicológico; los demás se convierten en una mera descripción informativa, que si puede considerarse pedagógicamente útil en cuanto pura instrucción, pero no tanto como formación. (Naval 1995, pág. 12). Se trata de una distinción importante para esta investigación, ya que en todo momento se ha procurado defender el carácter educativo del cine en el mismo sentido en que puede considerarse educativo el arte y la vida, que nunca siguen un discurso demostrativo como ocurre con la lección escolar o el documental didáctico, cuya intención es explícitamente instructiva. En estos

casos los hechos representan lo más objetiva y analíticamente posible, mientras que en el cine, como en la vida, se muestran con toda su complejidad. Mitry reconoce esta clara distinción:

“El film pedagógico, el documental didáctico, que no tienen otro fin que presentar una cierta realidad que mantiene por sí misma todo su poder y que, justamente, deben esforzarse por presentarla lo más objetivamente posible, no son de ninguna manera lenguaje ni obra de arte, aunque sea necesario cierto arte para concebirlas y realizarlos. Ellos no significan nada, no explican nada por sí mismos. Cuando lo dado representado no es susceptible de ser comprendido, el comentario agregado a las imágenes es el encargado de explicarlo. Así pues, si algo significa es el texto y no las imágenes. Cuando el documental por el contrario, presenta una visión original y personal del mundo y de las cosas, es decir cuando se convierte en mirada, se vuelve poema. Al convertirse en poema, se organiza, se compone didácticamente y se vuelve lenguaje”. (Mitry 1978, pág. 147).

Por eso, paradójicamente, el cine posee una mayor virtualidad educativa que el documental didáctico, porque, al quedar lo sensitivo integrado en un plano afectivo-cognitivo, la experiencia pasa de ser meramente intelectual a convertirse en vivencial. La ficción cinematográfica se desarrolla dentro de un espacio virtual cargado de un significado dramático que permite al espectador experimentarlo vivencialmente, integrándolo en su propia personalidad. Y por eso, aunque pueda decirse del cine que la imagen del fuego no quema, como admitir que los efectos del fuego en el cine pueden ser más similares a los que produce el fuego real, puesto que afectan no sólo al pensamiento sino también a la emotividad.

Además, el espacio filmico es un espacio escogido entre todos los posibles, que no es ese mismo espacio sino una imagen de él que pone de relieve un aspecto elegido de él y que en la realidad a menudo nos pasa desapercibido. Este acento que se nos escapa en realidad es puesto en evidencia por la imagen filmica, tanto más cuanto que lo que se halla implicado en el film es menos el objeto mismo que un aspecto de este objeto, una imagen. (Mitry I, 1978, pág. 128).

No ocurre lo mismo cuando los espacios se presentan sólo descriptivamente y no bajo una *mirada* expresiva que resalta un aspecto concreto de su realidad. En los documentales exóticos podemos conocer una cantidad de lugares que nunca podríamos visitar, pero en realidad no los experimentamos sensiblemente. Por esta razón, difícilmente quedan interiorizados como si de auténticas vivencias se tratara. (Marías, 1971, pág. 65). Por el contrario, en el cine, donde ya no se trata de una ficción, de una historia contada en imágenes que parecen reales, la vivencia del espacio no se da simplemente en tanto que realidad física sino también estética y psicológica; es decir, el espacio es vivido como una realidad física sensible y significativa.

Así, el espacio se va cargando de significado dramático a medida que se establecen relaciones entre los objetos que participan en la acción filmica. En cine, el espacio se presenta, respecto del campo considerado, en su totalidad existencial. El decorado es planteado como una realidad concreta con todos los elementos que la constituyen. Toda está efectiva, objetivamente presente.

Como espectadores aceptamos esta inmanencia con que las cosas vienen representadas en la pantalla. Ahí está una de las primeras virtualidades educativas del cine en cuestión de sensibilidad espacial. Se trata de la misma inmanencia con que vive la realidad, sólo que en el cine, como en la literatura o la experiencia artística en general, lo hacemos con un desprendimiento que raras veces conseguimos en la vida real, cuando nos vemos inmersos en la corriente de la acción. (Beardsley, 1986, pág. 152).

Gracias a los avances tecnológicos (por ej., cine en tercera dimensión), habidos junto a una experiencia artística creciente, el cine ha ido ofreciendo posibilidades cada vez mayores a la hora de vivir el espacio. Los cambios de planos, de angulaciones, de perspectivas, nos hacen partícipes de una visión del mundo que la vida normalmente no nos ofrece al menos con tanta frecuencia como lo hace el cine. El cine puede enfatizar los efectos psicológicos de la percepción a través de los recursos técnicos. Por ejemplo, una relación psicológica de dependencia o subordinación de un personaje respecto a otro puede ser fácilmente sugerida por medio de la angulación de un plano tomado desde un punto de vista inferior que sería el punto de vista subjetivo del personaje subordinado o dependiente respecto a ese otro personaje que se nos muestra en el plano, cuya estatura se verá aumentada por el ángulo de la perspectiva.

Por tanto, se puede afirmar que acabamos experimentando los espacios reales con una carga de connotaciones significativas que hemos adquirido en el transcurso de una película. De ahí la atrevida afirmación de algunos teóricos del arte de que más que imitar el arte a la naturaleza, es la naturaleza la que acaba imitando al arte. J. Marías afirmaba que desde la aparición del cine nuestra percepción del mundo ha cambiado. Vemos cinematográficamente muchas cosas reales, somos sensibles a cierto tipo de calidades y bellezas y fealdades y emociones que son puramente cinematográficas y antes no conocía el hombre. Las nuevas generaciones, son el mejor ejemplo de este nuevo modo de ver el mundo, nacen con las imágenes, y no está demás señalar lo que por allí se indica: “si no está en imagen, no existe”

Son más los autores que comparten la idea de que nos encontramos todavía en un estadio poco avanzado de la expresión fílmica, que hay aún múltiples posibilidades por experimentar. No obstante, nuestra percepción ha cambiado ya de tal modo que la experiencia del mundo se ha visto también modificada. Nuestras experiencias se han multiplicado aunque haya sido a través de las imágenes reflejadas en una pantalla. Ahora observamos la realidad con todo ese acervo de imágenes vivas de nuestra memoria, en nuestro recuerdo, y en ocasiones ni siquiera sabemos si lo observado lo hemos vivido realmente o sólo en la pantalla.

La idea que se sustenta aquí, es la de una continua interdependencia entre la experiencia real y la experiencia virtual del cine. Contemplamos la realidad influidos por las películas que hemos visto en el cine, pero también el modo en que vemos, participamos o interpretamos el cine se ve modificado por nuestras experiencias reales. Aunque aquí el interés se centre más en el primer elemento de esta relación que se establece entre el cine y la realidad, no cabe duda que la influencia de la realidad sobre el cine tenga su importancia, y no sólo en sí misma sino también, precisamente, sobre aquella primera relación, sobre la cual acaba revirtiendo de nuevo.

Resumiendo, en lo que se refiere a la educación de la sensibilidad espacial, decimos que el cine puede modificar nuestra percepción del espacio, transformarla. En el cine el espacio presenta un

carácter existencial que no encontramos en el resto, y eso le concede una especial idoneidad para formar la sensibilidad espacial, puesto que a través suyo no vemos imágenes que se mueven sobre una superficie plana, sino un mundo en acción; participamos en hechos que supuestamente se desarrollan en un espacio que estaría del otro lado de la pantalla. (Mitry, 1971,155). Pero además, este espacio se halla acotado dentro de un cuadro que organiza las cosas según su relación, por ejemplo, destacando unas en primer plano en detrimento de otras. Esto añade a las cosas una significación que no tendrían en la realidad. Mitry advierte cómo a través de la imagen no sólo el objeto se me da y se impone a mi espíritu, sino que, al surgir a través de un conjunto de relaciones singulares, me enseña algo nuevo sobre él. La imagen hace *comparecer* las cosas. Es una intimación de la realidad, una *invocación materializada*. De esta manera que ella siempre nos incita a pensar *sobre* las cosas que nos muestra al mismo tiempo que nos incita a pensar *con* ellas en el orden de la continuidad y de las connotaciones resultantes. (Ibid, pág. 156)

En el cine por tanto, si dicho espacio se encuentra inmerso en el orden de una continuidad ambos elementos espacio-tiempo no podrían considerarse aisladamente, ya que no se define sino por el otro. Hay que reconocer, tras esta primera organización espacial de las imágenes filmicas, una organización en el tiempo. Ocurre entonces que, bajo la conjunción de ambos elementos, no sólo queda reflejada la existencia de las cosas sino también su esencia en el sentido fenomenológico. Todo elemento sensible y concreto que aparece en la pantalla remite a una idea general y abstracta, debido a la necesidad que se crea que aparezca en ella, dicho objeto compromete también su esencia en la acción del film.

La significación comienza, por tanto, a partir del momento en que se organiza una estética filmica en el film, y esto ocurre con las imágenes, desde el momento en que el espacio y el tiempo se organizan en su interior; después, en duraciones rítmicas que se suceden progresivamente de un plano a otro y, por fin, en una sucesión episódica de hechos enlazados con sentido lógico. Aquellas primeras estructuras estéticas se cargan también de un sentido psicológico al que, a su vez, se le puede añadir una significación simbólica. El cine es un lenguaje. Se trata de un lenguaje que nace con la construcción misma de una imagen, en su percepción estética, y obtiene su expresión acabada en la totalidad de la película, en su significación simbólica.

El cine entonces puede definirse como una forma significativa, como un lenguaje que surge de la conexión inseparable entre una estética y una psicología que lo fundamentan.

En esto precisamente el cine es lenguaje; se convierte en lenguaje en la medida en que es ante toda una representación y gracias a esta representación. Es, si se quiere, un lenguaje de segundo grado. No se da como una forma abstracta a la que se le podrían añadir ciertas cualidades estéticas, sino como esa cualidad estética incluso acrecentada con las propiedades del lenguaje. El film se sitúa *siempre* en el nivel de la obra de arte. El lenguaje filmico depende de la creación artística. No es un lenguaje discursivo, sino un lenguaje elaborado. Es lírico más que racional. El lenguaje del film no es el de la conservación, sino el del poema o de la novela, y las imágenes aunque ordenadas con vistas a una determinada significación, deben dejar un margen de indeterminación a la cosa expresada, la cual, más que acotar y precisar un pensamiento racionalmente definido, incita a pensar. (Mitry 1971, pág. 150).

He aquí de nuevo una de las virtualidades educativas del cine sobre la que más insiste el pensamiento de Mitry: la intelección a la que éste conduce.

En resumen, aunque la acción filmica empieza estructurándose *espacialmente*, el espacio filmado queda insertado en una secuencia de imágenes que a su vez lo temporaliza. Por lo tanto, y porque en esas imágenes hay movimiento y duración secuencial, el espacio y el tiempo se fusionan en la acción filmica creando ritmos. El ritmo aparece en el film desde el momento en que las imágenes se suceden según una duración que se define por la acción que contiene. (Tarkovski, 1991, pág. 140). Se trata ahora de ver qué tipo de experiencia temporal y rítmica provoca el cine en el espectador y en qué sentido puede ser educativo para su sensibilidad perceptiva

Los valores temporales de la significación filmica siguen la misma estructura de niveles significativos del cine, al igual que los espaciales. Así, los encontramos no sólo en la duración diegética de la película o en la duración rítmica de cada plano, sino también en aquella organización primera del campo visual, de la imagen como signo analógico, en la cual queda captado el *instante de duración*, al mismo tiempo que las cosas mismas.

La imagen no sólo se organiza según los aspectos espaciales captados en el cuadro cinematográfico sino también los temporales. Mitry reprocha a críticos y cineastas que con demasiada frecuencia olvidan el carácter significativo de ese momento de las cosas debido a la importancia que le conceden a la significación del encuadre. Seguramente el olvido se debe más a la comodidad del rodaje donde a menudo las condiciones espaciales son más controlables que las temporales; éstas se deben a más a los imprevistos del azar.

El *instante de duración* captado por el rodaje se suma a la significación diegética de la historia contada, además de a la significación rítmica que depende de la duración progresiva de los planos en relación con la acción que contienen. (Merlau-Ponty 1977, pág. 97).

Todos estos valores temporales que integran la acción filmica afectan sensiblemente a los espectadores sobre el modo de percibir el tiempo en la propia acción vital. Podemos vivir la duración de la acción como si se tratara de nuestra propia vida, de manera que incorporamos a nuestra memoria y a nuestros esquemas perceptivos, vivencias sensibles que no hemos realizado realmente pero sí virtualmente y, por ello, forman parte de nosotros mismos, de nuestra mentalidad, de nuestros recuerdos.

La vivencia del tiempo ha sido uno de los factores más olvidados por las teorías cognitivas norteamericanas que han dominado el panorama científico de la psicología en esta última mitad de siglo. Algunas investigaciones recientes que poco a poco se van interesando por el papel que juegan las emociones en la memoria, y ésta a su vez en la constitución del yo, han hecho alguna advertencia en este sentido, pero parece que no se encuentra una metodología apropiada para abordar con rigor su estudio, (rigor que para los cognitivistas se halla sujeto principalmente a mediciones experimentales). (Ruíz-Vargas 1994, pág. 260-261)

En Europa, ya desde principios de siglo, la fenomenología se ha interesado con un método bien distinto por las cuestiones referidas a la interioridad del sujeto. Esta metodología consiste en considerar la realidad como un fenómeno interiorizado en la conciencia gracias a una corporalidad sensible al mundo circundante, antes de constituirse en sujeto de conocimiento. Es decir, para el

fenomenólogo la distinción sujeto-objeto no se construye sino a partir del acto mismo del conocimiento.

Realiza Mitry una consideración de la idea de duración siguiendo a la fenomenología, como una experiencia subjetiva que está en función de nuestra atención, que depende del modo en que se haya interiorizado el tiempo vivido, bien como espera, bien como vacío, bien como repetición. No es, por tanto, la *longitud* de tiempo lo que cuenta en la apreciación del tiempo vivido, sino su *intensidad* o, por el contrario, su falta de *tensión*. (Mitry II, 1978, pág. 273).

En el instante presente no hay conciencia de duración porque la propia actividad la llena. Por eso, la duración viene referida al pasado vivido, aunque sea a un pasado inmediato, y ésta aparece en la conciencia en la forma del recuerdo.

“La duración aparece más larga en la medida en que los cambios notables nos han impresionado más y han dejado, gracias a tal hecho, huella en nuestros recuerdos. Es entonces, la cantidad de nuestros recuerdos lo que testimonia la duración del tiempo vivido. Así, el tiempo de la infancia, que es tiempo de emociones, de maravillamientos, de descubrimientos perpetuos, nos parece infinitamente más largo que el de la edad madura, que no está colmado más que por repeticiones o periodicidades monótonas” (Mitry, 1978, pág. 333).

Lo más interesante de todo esto es la repercusión que esta vivencia de la duración del tiempo tiene en nuestro *yo*. Porque, el recuerdo, que puede definirse como tiempo memorizado, se refiere más a una conciencia del presente que a un pasado, es decir, se construye a partir de las huellas que el pasado ha ido dejando en nosotros y por ello acaba definiéndose como *el tiempo del yo*. “La duración es un sentimiento. Un sentimiento que depende de la intensidad psíquica del tiempo vivido y no de su duración real. Es el desarrollo, la permanencia del yo considerado en las variaciones intensivas de su desarrollo” (Mitry 1978, pág. 261). Por tanto, el recuerdo no remite a las cosas del pasado sino al sentimiento que éstas provocan en nosotros, que les otorga un sentido; por eso el recuerdo es una *significación para nosotros*. A partir de esta consideración, Mitry establece un paralelismo entre la aparición de lo real a través de la imagen cinematográfica y a través del recuerdo. En ambos casos se trata de una “representación”. Así, en la pantalla, lo real aparentemente inmediato nos es dado de esta forma como una realidad de sueño o de memoria. Es el recuerdo de un acto que ha vivido y que sólo conocemos a través de ese recuerdo, que a nuestros ojos se desarrolla en el presente. Encontramos aquí un aspecto de la magia, de la fascinación cinematográfica, a través de una explicación psicológicamente conveniente. (Mitry II, 1978, pág. 267).

Se puede afirmar que el cine nos ofrece, gracias al transcurrir de la acción, una vívida experiencia del paso del tiempo. En cine toda acción es una acción *que se está realizando*. Todo en él es *actual*, sólidamente imbricado en el espacio y el tiempo, (Mitry II, 1978, pág. 138), de tal modo que “la realidad nos es presentada de manera viva, intensiva o implícita”. (Mitry II, 1978, pág. 142) Ésta es la clave para que una educación de la sensibilidad. Concretamente, una educación que tenga que en cuenta la percepción del tiempo, del transcurrir temporal de la vida, pueda ser potenciada a partir de la experiencia filmica. Efectivamente, no solamente el cine nos ofrece nunca más que el *presente* sino que, presentándonos siempre hechos que actúan y reaccionan constantemente unos sobre otros, es la

única de todas las artes que significa la inmanencia de lo real apresando “lo que aquí es ahora” en un todo episódico, es decir, en una duración que es la existencia misma mantenida y proseguida en la actualidad continua de su evolución. (Mitry I, 1978, pág. 140).

Pero esto exige una condición del hacer cinematográfico, que consiste en preservar en cada plano la duración del tiempo que presentan las cosas en la realidad, y esto depende del arte mismo del cineasta, de su conocimiento del mundo y de su experiencia de la vida.

Al igual que ocurría con el espacio, ahora el tiempo se convierte también en uno más de los personajes de la acción fílmica y, por eso, Mitry define la imagen fílmica como *imagen del espacio y del tiempo*.

Esta necesidad de preservar el tiempo de las cosas conecta directamente con la idea de duración expuesta anteriormente, y ésta, a su vez, con la de ritmo cinematográfico. Toda acción dura, se desarrolla en una duración. Esta duración será siempre proporcional al interés y a la significación del contenido. Sólo este interés puede y debe determinar la relación entre planos, que debe ser calculada *en función de la impresión de duración producida por cada uno de ellos y no en razón de su longitud métrica*. (Mitry 1978, pág. 353)

El problema estaría en determinar que duración corresponde a cada plano según la acción que contiene, cuánto necesita para que quede expresado su contenido. Un plano puede parecernos demasiado largo o demasiado corto cuando dura más o menos del tiempo justo para expresar lo que está encargado de transmitirnos. Mitry advierte aquí el problema crucial que esto presenta para la educación cinematográfica: “para un espectador ducho en las sutilezas del lenguaje fílmico, un plano habrá agotado su mensaje allí donde, para otro, se necesitaría una duración más larga. Es cierto que la forma fílmica nos ha habituado a pensar, a estructurar más rápidamente. En consecuencia debemos suponer la obra perfecta como adecuada a las posibilidades máximas del espectador ideal”. (Mitry 1978, pág. 403). Esto significa que no se trata de una cuestión puramente subjetiva, que depende exclusivamente del ritmo interno que cada espectador haya construido en su yo interior, sino también de un posible ideal que unifica todas las experiencias subjetivas hacia una misma dirección que más bien tiene que ver con un ajuste entre la forma y el contenido.

De todas estas consideraciones se deduce fácilmente la necesidad de una cultura cinematográfica entendida ésta como un saber en el espectador, es decir, como una formación para sostener la consideración del cine como arte. Puesto que el ritmo se define no por reglas anteriores sino implícitas en el desarrollo de la misma acción, siempre será un elemento dinámico e innovador a lo largo de la historia del cine.

“El ritmo no es entonces una medida mecánicamente sostenida, sino una sucesión de encuadres de diversa longitud, concebida para retener nuestra atención, nuestra sensibilidad, nuestra imaginación y nuestra memoria constantemente en vilo, sin alargamientos, vacíos ni lagunas. Calibrar el valor justo y útil de cada trozo configura el genio mismo del cineasta” (Levinson, 1927, pág. 27).

Por eso, sólo desde una experiencia bien formada como espectadores pueden apreciarse las continuas innovaciones rítmicas de los cineastas más creativos. De ahí, nuestra tesis, formar espectadores críticos, a través de la actividad de los cine clubes escolares, pero ello, dependerá de la formación en el lenguaje cinematográfico, alcanzar una cultura, conocer los códigos, desarrollar la capacidad perceptiva, entender la información que entrega el realizador y reinventar la obra.

Efectivamente “el ritmo artístico es el principio vital de toda obra de arte, cuya estructura determina. Toda percepción es motriz por naturaleza” (Peters, 1961, pág. 48). Es decir, el ritmo no sólo responde a la disposición organizativa de los elementos que constituyen la obra sino a la percepción que de ellos se tiene, que siempre implica cierta motricidad.

El ritmo es *correlativo* a una organización de las cosas y por tanto a la actividad perceptiva que de ella se sigue y una actividad *motriz* que se refleja en ella porque es vivida. (Mitry II, 1978, pág. 166). Por eso se apuntaba más arriba que en el cine, el ritmo filmico dependerá tanto de la capacidad del cineasta para disponer las imágenes con sentido como de la capacidad perceptiva del espectador. El problema aparece cuando se consideran estas capacidades como factores únicamente subjetivos. En tal caso, la comunicación entre el cineasta y el espectador estaría sujeta al azar de que ambas personalidades sintonizaran en un mismo sentido, el sentido preciso del film. Sin embargo, tanto la tarea artística del cineasta como la perceptiva del espectador parecen ser dos capacidades perfectivas, es decir, son susceptibles de cierta formación. Y aunque podamos reconocer en ellas cierto grado de subjetividad, no cabe duda de que en ambos casos encontramos la tendencia hacia un ideal compartido.

Así, en el cine, el ritmo “debe estar justificado por los sentimientos y las ideas que sugiere, por la participación que provoca. Desde el momento en que da a la expresión, de la que es forma sensible, una fuerza o un poder que no tendría sin él, entonces es armonioso porque responde a su objetivo, es decir, a su necesidad de ser.” (Mitry II, 1978, pág. 26). El ajuste entre autor y espectador dependerá, entonces, no sólo de la subjetividad de cada uno, sino más bien del aprendizaje adquirido por ambas partes, sobre todo respecto a una cultura cinematográfica, pero también respecto a una cultura general compartida. De ellas depende la vivencia de la duración y del ritmo de los acontecimientos reales de la vida y de los acontecimientos ficticios que se suceden en la pantalla del cine.

Interesa ahora profundizar en la definición específica de ritmo filmico que ofrece la teoría del cine de Mitry. En varias ocasiones a lo largo de *Estética y Psicología del Cine*, Mitry aborda el concepto de ritmo cinematográfico como un elemento esencialmente definitorio del cine. En algunas lo hace en comparación con otras artes, en otras en relación a las propias estructuras filmicas, pero en cualquier caso, ante todo, nunca será un elemento puro, que pueda definirse en sí mismo, fuera de toda aplicación concreta en un film.

“El ritmo filmico nunca es una estructura abstracta que obedece a leyes formales o principios aplicables a cualquier obra, sino por el contrario una estructura imperiosamente determinada por el contenido. Solamente por la acción, por su movilidad épica, dramática o psicológica, el ritmo que sostiene esta acción puede ser percibida como ritmo” (Mitry, 1971, pág. 88).

Esto es importante para una educación a través de la experiencia filmica puesto que significa que dicha experiencia es equiparable en este sentido a la real. Percibimos el ritmo de una acción por su contenido y, a su vez, eso es indicativo de nuestro modo de vivirla, responde en parte a nuestra concepción vital el tiempo y del espacio. Es decir, atribuimos a cada acontecimiento un tiempo y un espacio debidos, un ritmo que responde a cómo vivimos los hechos. Ese modo de vivir los acontecimientos no responde únicamente a nuestras capacidades personales sino también al contenido de las propias acciones que requieren un tiempo y un espacio determinado.

Ya se ha visto como toda acción se realiza en un espacio y en un tiempo concreto, que de algún modo la definen. Si se repara ahora, como lo hace Mitry, en la clasificación clásica de las artes entre artes del espacio y artes del tiempo, el cine se define como el único que es a la vez un arte del espacio y del tiempo, (Mitry I, 1978, pág. 22), precisamente es esta actualización espacio-temporal que tiene lugar en el cine, la que convierte al ritmo cinematográfico en uno de sus elementos esenciales. Porque se trata del desarrollo narrativo de unos acontecimientos de un relato cuya corriente continua nunca vuelve a hallar condiciones idénticas, (Mitry I, 1978, pág. 345) los planos de un film no se ordenan al compás de un *tempo* o de una métrica impuesta desde el exterior, sino que se hallan sometidos a la *espacialidad* de lo que muestran, al peso apremiante de la especialidad, a todo aquello de lo que es ritmo. El ritmo filmico es ritmo de un tiempo que corresponde a un espacio concreto, sigue un orden en el espacio y el tiempo, aunque este orden no obedece a ninguna medición física sino a una apreciación del espíritu, a una manera de vivirlos.

El ritmo filmico no es sino la forma espacio-temporal de una manifestación activa. Está *fundamentalmente determinado* por las necesidades intrínsecas de esta manifestación y no es sino su expresión extrínseca. No es una forma abstractamente ordenada y basada *a priori* sino la forma de una acción en perpetuo devenir, es decir, una forma *subordinada* a las necesidades expresivas de los acontecimientos expresándolos y significándolos como no podrían hacerlo sin este desarrollo formal prodigiosamente organizado. (Mitry I 1978, pág. 383).

Por este mismo motivo también, por la definición dada al ritmo filmico, el cine no es y no se *convierte* en lenguaje sino en la medida en que es arte. (Mitry, 1978, pág. 147). Esto no sólo significa que el cine se organiza primero en el espacio y después en el tiempo, según se explicaba anteriormente, sino que sólo porque sigue este orden puede organizarse según un ritmo, y sólo porque sigue organizándose en la duración rítmica, puede ser lenguaje. No al revés. De ahí que se le haya podido considerar como el séptimo arte, porque el lenguaje filmico funciona como un lenguaje poético y no como un lenguaje convencional.

En el cine el significado viene dado por las imágenes y no por el ritmo, que no es significativo por sí mismo sino por las cosas concretas que muestran esas imágenes. “El ritmo *se agrega* a esta significación; la modifica o la transforma, pero no la constituye” (Mitry I 1978, pág. 343).

Es decir, Mitry habla de un lenguaje filmico sólo en sentido metafórico, por una analogía con el lenguaje verbal en cuanto que también transmite una significación, en cuanto que comunica algo. Pero, efectivamente, todo arte es comunicativo. La clave está en ver cómo en el cine tal significación no aparece sostenida por todo un aparato convencional léxico-semántico-gramatical, como ocurre con el lenguaje verbal, por mucho que los semiólogos del cine se hayan empeñado en ello. Más bien se trata de un lenguaje que significa a medida que se va constituyendo en cada película, a partir de la sucesión de imágenes que presenta y fuera de toda convención.

1.4 La ficcionalidad como tendencia connatural al hombre.

Tradicionalmente, como se explicaba anteriormente, la psicología ha clasificado a la imaginación como la capacidad psíquica que se encuentra en el hombre a medio camino entre la sensibilidad y el intelecto. Esta situación pone de relieve el carácter inseparable de la imaginación respecto de la capacidad sensible del cuerpo humano; de ahí la consideración de la imaginación por parte de algunos teóricos de la ficción como una especie de instinto connatural al hombre. (Pozuelo-Yvancos 1995, pág. 19). También por este motivo, se ha querido introducir aquí este último alcance sobre la ficcionalidad antes de pasar a analizar la experiencia psíquica y a la educación de la afectividad, para dar a conocer las bases biológicas sobre las que se asienta esta capacidad de imaginar imprescindible para la educación de los sentimientos y las emociones.

Es necesario advertir, que aunque aquí se ponga el acento en la vinculación de la imaginación humana con el sustrato sensitivo del organismo, no puede dejar de admitirse cierta trascendencia en la función creadora de la imaginación respecto a la sensibilidad. Aunque se hable de instinto connatural al hombre para reforzar el carácter intrínseco a la naturaleza humana de la imaginación, ésta no queda limitada del todo por los datos que obtiene de los sentidos a diferencia de los animales, y por estar en el hombre penetrado por la inteligencia, es capaz de realizar combinaciones y organizarse en nuevas y originales estructuras, formando ingeniosas imágenes mentales.

“La imaginación conserva todas las impresiones, todos los estímulos que afectaron a los sentidos y precisamente porque conserva estas impresiones, pueden recombinarlas en su propio ámbito y volver representarlas o expresarlas en ausencia de objetos, es decir en el vacío. Y por eso la imaginación es clave de toda actividad artística, es decir poética, de toda actividad que consiste en configurar y transformar lo real de múltiples maneras posibles que no están dadas.” (Choza 1988, pág. 183).

Uno de los autores contemporáneos más sugerentes a la hora de plantear una teoría de la imaginación como algo sustancial en el ser humano es Gastón Bachelard, para quien

“un ser privado de la función de lo irreal es un ser tan neurótico como el hombre privado de la función de lo real. Puede decirse que un desorden en la función de lo irreal repercute en la función de lo real. Si la función de apertura, que es la que desempeña propiamente la imaginación, se efectúa mal, la misma percepción no será penetrante. Deberá buscarse una filiación entre lo real y lo imaginario” (Bachelard 1993, pág. 16).

Y parece que el cine ofrece una ocasión casi inmejorable para ello.

Antes de entrar en el terreno del cine, se deben hacer algunas aclaraciones previas sobre el alcance de esta conducta ficcional o imaginativa en la vida del hombre y en su desarrollo perfecto, que es la educación.

La psicología evolutiva infantil estudia este tipo de comportamiento fabulador en los niños de cortísima edad. El juego es el momento mágico en que se realiza esta capacidad de adoptar otro espacio y otro tiempo, en definitiva, otro cuerpo fantástico, imaginario. Es decir, el niño imita la actuación que ve en el adulto. Pero la mal llamada imitación consiste en la realización a través del otro de una tendencia interior hacia un ideal de vida humana. Y esto ha sido advertido por el filósofo G. H. Mead, después de criticar la reducción conductista de la imitación a un impulso inmediato.

Para Mead, la imitación, lejos de ser un automatismo, consiste en una función regida por la inteligencia y la voluntad, y por eso es más propia del hombre y no de animales inferiores.

La importancia clave para el proceso educativo de la ‘imitación’ así entendida como tendencia natural en el hombre, se ha venido reconociendo desde Platón y Aristóteles. Que aprendamos por imitación significa que repetimos las acciones de otros con el fin de identificarnos con ellos y reconocernos a nosotros mismos en su acción. Para Aristóteles, “por la imitación, el hombre se diferencia de los animales, adquiriendo sus primeros aprendizajes y disfrutando con el placer del reconocimiento que ejercita en ellos” (Aristóteles, 1992, pág. 5-10). Varios autores recurren a Mead a la hora de insistir en estos efectos de fortalecimiento de la conducta que provoca la imitación: el sujeto que adopta la acción de otros provoca en sí mismo un aumento de los efectos que esa acción tendría sobre él.

“En el grado en que uno provoca en sí mismo la actitud que provoca en otros, la reacción es recogida y fortalecida. Esta es la única base de lo que llamamos imitación. No es imitación en el sentido de hacer simplemente lo que se ve hacer a otra persona. El mecanismo es el de un individuo que provoca en sí la reacción que provoca en otro, dando, en consecuencia mayor peso a esas reacciones que a las del otro y erigiendo gradualmente esas series de reacciones en un todo dominante es decir, construyendo su propia personalidad, inventándose a sí mismo, o lo que es lo mismo, educándose. (Mead 1934, pág. 106),

Por su parte, Mitry, rechaza este término por estar lleno de connotaciones mecanicistas y lo sustituye por el de “*proyección asociativa*”, no acaba en el descubrimiento infantil de la realidad exterior, sino que se prolonga también en la edad adulta, aunque desgraciadamente queda limitada en la mayoría de los casos a ámbitos muy reducidos. La vivencia del símbolo, del mito, de la fiesta, del baile, del arte; activan siempre esta capacidad de proyectarse uno mismo hacia fuera y acceder a la realidad a través de la sensibilidad corporal, que es “la reflexión de lo físico sobre sí mismo” (Choza 1988, pág. 185). Se puede afirmar que a través de la experiencia artística se accede a la realidad de modo mucho más directo que con el conocimiento intelectual, y a veces incluso más pleno, gracias a la intensidad vivencial que proporciona.

En resumen, aunque Mitry se refiera a este tipo de experiencias proyectivas como mecanismos de conducta, no se le puede atribuir una concepción mecanicista o conductista, puesto que acepta la presencia de una cierta intencionalidad en la acción de imitar que la convierte en algo necesariamente presidido en último término por la voluntad y la inteligencia. (Mitry I 1978, pág.

183). Lo que parece querer resaltar al hablar de mecanismos de conducta en el hombre, es ese carácter natural o tendencial de ponerse en el lugar de otro, de imitar, de fingir.

Es lo que los fenomenólogos denominaban, con Husserl, *empatía*. Y lo que la psicología reconoce como un mecanismo de proyección, la capacidad de sentir en otro, de *padecer* (*en-pathos*) como otro distinto a mí. Precisamente, en el cine es esta capacidad la que proporciona al espectador la posibilidad de proyectarse en la acción narrativa, de adoptar la personalidad de los personajes, y sin dejar su propia situación corporal trasladarse al espacio y al tiempo de la pantalla. En ocasiones, la traslación parece tan real que incluso pueden percibirse en el propio cuerpo algunos movimientos

(Wallon, 1953) y sensaciones primarias de frío, hambre, vértigo, atribuibles a los personajes, y como se verá más adelante ocurre lo mismo con los sentimientos y afectos.

A través del reconocimiento en el otro, nos objetivamos a nosotros mismos, aparece la experiencia de nosotros mismos; en último término, la autoconciencia. Imitación, empatía o imaginación a través de la cual me reconozco a mí mismo.

Al proyectarme en las acciones de los personajes e identificarme con ellas, me pongo frente a mí mismo (*ob-iectus*) como en un espejo, y así puedo reconocerme como posible sujeto de esas acciones sin actuarlas realmente, a una cierta distancia de seguridad. Así pues, compartiendo la misma naturaleza, los mismos afectos y emociones, con los personajes que me presenta la película, descubro en ellos un yo ideal que se me ocultaba o que tan sólo intuía. El cine se vuelve entonces ocasión de conocimiento de mí mismo, de construcción de mí mismo, de aprendizaje de mí mismo (dimensiones afectiva, cognitiva y social de la educación, las cuales se analizan en los siguientes capítulos).

2. El mundo psíquico en el cine.

Debido al auge que alcanzaron las psicologías cognitivas sobre todo en el ámbito anglosajón en los últimos decenios, la educación de la afectividad, que incluye la educación de afectos, emociones y sentimientos, fue largamente desatendida mientras el peso mayor recaía sobre el estudio de los procesos cognoscitivos. Sin embargo, desde esas mismas tendencias cognitivistas se produjo recientemente un nuevo giro hacia posturas más abiertas y atentas a la influencia que ejerce el factor emotivo sobre el cognitivo. Y aunque sigue predominando la misma orientación cognitivista en el estudio de las emociones, no cabe duda de que es un avance esperanzador para quienes anteriormente ya defendían su importancia en el encuentro del hombre con la realidad, como es el caso de la fenomenología en el continente europeo.

Pero todavía puede darse un paso más hacia el ámbito de lo social y parece que así lo demuestran las primeras líneas de acción e investigación que se están enfilando para el cambio de milenio: ciudadanía, solidaridad, civismos, derechos humanos, otros, son términos predominantes ya en el ámbito intelectual contemporáneo. Como se verá a continuación, una educación de la sensibilidad, de la afectividad y del pensamiento no se completa si revierte sobre la vida social mediante el ejercicio de los hábitos y costumbres sociales de una cultura; no hay que olvidar al respecto que el arte cinematográfico ha marcado de forma determinante la cultura del siglo XX. En él se encuentra todo un potencial educativo que afecta también al orden social y lo moral.

2.1 La ficción como experiencia.

Anteriormente se sentaba las bases sensitivas sobre las que se despliega toda la experiencia fílmica y a partir de las cuales puede constatarse una efectiva educación de la sensibilidad: a partir de un organismo sensible con unas estructuras ya dadas, que se concretan en unos niveles de apertura de los órganos sensitivos al mundo de lo real, la sensibilidad se va conformando en unas nuevas estructuras más complejas a medida que las primeras se van desplegando conjuntamente. La experiencia sensible del cine es una ocasión excepcional para esa actuación global de la sensibilidad (visión, audición, sentido del espacio, del tiempo, del movimiento, del ritmo); de modo que a través de aquella puedan quedar ampliadas las posibilidades iniciales de ésta.

De modo similar, ahora se trata de la ampliación que sufre todo el campo de experiencias psíquicas a partir del cine. Pero tal crecimiento sólo puede realizarse efectivamente sobre la base de una sensibilidad ya formada en las estructuras fílmicas y el lenguaje fílmico, es decir, una sensibilidad que sepa reconocer y atribuir un sentido a los elementos formales básicos de la película, como puede ser un cambio espacio-temporal de una secuencia a otra, o bien dos secuencias que transcurren en paralelo, por ejemplo. En definitiva se trata, de un nivel básico de pensamiento sobre las cosas concretas que aparecen en la pantalla y sus relaciones.

El cine parte de lo concreto para llegar a lo abstracto en el espectador. Las imágenes nos incitan a pensar a partir de los sentimientos y emociones que provocan. “En el cine la forma no es un esquema abstracto que hace del film un simple jeroglífico. Es un pensamiento encarnado: es un pensamiento que nos informa que su presencia que aparece que nos dice lo que es, aquello hacia lo que tiende, tomando sus puntos de apoyo en hechos reales (en el sentido dramático de la palabra). No puede manifestarse válido más que a través de hechos concretos y, por lo tanto, debe asegurar, en primer lugar, la narración de tales hechos. (Mitry II 1978, pág. 377). Es decir, para entender una película y emocionarse con ella es necesario conocer previamente el funcionamiento cinematográfico, no en el sentido de saber *hacer* cine (dirigir) sino de saber *interpretarlo* y la interpretación acertada de un film depende en primer lugar de una correcta percepción sensorial. Efectivamente, no hace falta saber, por ejemplo, insertar una banda sonora en una película para captar la distinción entre el silencio significativo de un determinado momento y un fallo sonoro de la proyección.

Se trata de que nuestros sentidos estén habituados a unos ciertos ritmos, a unos modos de hacer cinematográficos, unos estilos. Sólo partiendo de una sensibilidad bien dispuesta al modo de hacer cinematográfico puede haber posteriormente una buena interpretación psico-afectiva del film.

En general, se puede sospechar que un espectador poco habituado a ver cine difícilmente podrá reconocer (en un nivel puramente sensitivo) las relaciones que se establecen, por ejemplo, entre los objetos o los espacios que participan de la acción, y menos aún (en el nivel psíquico) las relaciones afectivas que existen entre los personajes, ni el pensamiento que encierra determinado gesto en el rostro; de ahí la importancia que tiene el comenzar este análisis de las dimensiones educativas de cine con un epígrafe dedicado al estudio de la sensibilidad. Sin embargo, el acento mayor de la tesis recae sobre este capítulo dedicado a la educación afectivo-cognitiva en el espectador de cine, donde se pretende explicar cómo funciona el fenómeno de la participación del espectador en el film y los efectos que ésta provoca sobre la formación de su afectividad,

principalmente, pero también sobre su forma de pensar. (Mitry, 1978, pág. 403). Respecto a esta segunda dimensión afectivo-cognitiva la interacción cine-público alcanza mayor complejidad.

En principio la sensibilidad forma un estrato básico y común a todos los posibles espectadores y, a pesar de algunas ligeras variaciones individuales toda la especie humana comparte a grandes rasgos unos mismos umbrales sensitivos que todavía no permiten hablar, en lo que a la sensibilidad se refiere, de variaciones individuales importantes respecto a la virtualidad educativa del cine. Y no digamos ya si tenemos en cuenta la uniformidad provocada por la identidad cultural. Habría que plantear preferiblemente, unos objetivos educativos que partieran de dicha unidad sensorial básica. A pesar de ello no se debe olvidar que la sensibilidad no viene del todo dada; no nacemos con la agudeza visual desarrollada, ni tampoco con el oído, o el tacto. Sin duda, los sentidos se van conformando con la experiencia en la medida que sus estructuras funcionales varían a lo largo de los años de mayor aprendizaje como lo demostraron los resultados experimentales de la escuela de Ginebra. También parece que la dotación genética tiene algo que decir a este respecto: siempre hay quien está mejor dotado para la música, quien para el dibujo. Siempre habrá algunas diferencias individuales que debe dar cabida a un determinado índice de variación educativa. En resumidas cuentas, toda educación también la que se ocupa de la sensibilidad es personalizada ya que se trata de un proceso de autorrealización personal. Como se irá comprobando, la experiencia del cine es, a pesar de darse en salas públicas, extremadamente personal, lo cual revierte en favor de su virtualidad educativa.

Pero con la inclusión de los elementos afectivos y cognitivo la complejidad aumenta y la diferenciación individual se vuelve cada vez mayor: no todos hemos sentido las mismas emociones, ni integrado los mismos conocimientos. Puesto que esto depende en mayor grado de las experiencias individuales vividas, la diferenciación será consecuentemente mayor. Aunque todos seamos igualmente capaces de sentir y conocer las mismas cosas, no a todos se nos ofrece la oportunidad de vivirlas por igual.

De algún modo la historia personal de cada uno va determinando su propio devenir, revierte en sí misma.

Y por lo tanto, trasladando todas estas consideraciones al plano del cine se puede afirmar que el modo en que cada uno interioriza afectiva o cognoscitivamente una película y la interpreta depende no sólo de la cantidad de films que haya visto anteriormente (experiencia cinematográfica) sino en mayor medida de lo que haya experimentado en la vida a esos niveles (experiencia en general).

Al hablar de educación de la sensibilidad en párrafos anteriores, todo lo sensorial cinematográfico quedaba referido al nivel de lo corporal y de los sentidos. Ahora se habla de educación *psíquica* porque lo cognoscitivo y afectivo se refiere al ámbito de lo mental, de la *psique*. Los sentimientos y pensamientos, aunque estrechamente relacionados con lo sensible, se refieren a otro modo humano más interior, profundo y permanente de aprehender el mundo. (Yepes 1996, pág. 55-56). Por tanto, las denominaciones de educación afectivo-cognitiva o educación *psíquica*, serán utilizadas aquí indistintamente para una misma realidad, la del mundo *psíquico* que potencia el cine.

2.2 Educación y ficción.

Afirma en un artículo sobre cine y educación, Grimaldi, que el aprendizaje para la vida se lleva a cabo no sólo a través del conocimiento sino sobre todo también a través de la experiencia, y que ésta puede realizarse de manera vicaria, es decir, por medio del arte y la literatura, y no únicamente a través de la vida real (Grimaldi, 1994). Afortunadamente, no estamos obligados a vivir realmente todas las experiencias vitales para conocerlas. Existen otros cauces del conocimiento como la reflexión o la imaginación que permiten vivirlas de forma virtual, imaginaria, mental. (Taddei, 1965, pág. 69-70) A partir de esta idea el cine, considerado como una forma de expresión artística, se convierte en un poderoso catalizador de experiencias de aprendizaje para la vida. Esto significa que también abastece con todo tipo de conductas, comportamientos y actitudes para el actuar humano y, por tanto puede decirse en su más amplio sentido que *enseña*: muestra (*enseña*) experiencias de la vida y *enseña* para la experiencia de la vida. No se trata, sin embargo, de una finalidad a la que se orienta intrínsecamente el hacer fílmico (entonces, más que arte sería didáctica), es decir, el cine de ficción no se hace para *enseñar nada*, sino que *muestra unos hechos* que pueden redundar o no en *enseñanza*, en beneficio o detrimento de la experiencia del espectador. Lo que en un primer momento se presenta sólo como una *muestra* de la vida acaba por ser *ejemplo*, y qué duda cabe de su eficacia educativa, *naturalmente*, el ejemplo *enseña*. (Marías, 1971, pág. 17)

Este potencial educativo, viene provocado mediante el ejercicio de dos efectos psíquicos durante la experiencia fílmica: la identificación y la proyección afectiva, en los cuales participa no sólo el hacer artístico del autor sino también de manera imprescindible, la capacidad perceptiva del espectador. Ambos elementos conocidos bajo las denominaciones de: *mimesis* y *catarsis*.

Se trata, de un aprendizaje que sin efectuarse realmente en la práctica como en el caso de todo conocimiento transmitido por medio de la experiencia real consiste, sin embargo, en un cierto conocimiento práctico; pero, al mismo tiempo, también tiene algo de intelectual, sin ser tampoco un aprendizaje puramente teórico como lo sería, por ejemplo, el estudio de la filosofía medieval. Paradójicamente, no se realiza en la acción, sino a través de la ficción, pero ésta no es otra cosa que la imitación de la acción, así que, al fin y al cabo, se trata de un aprendizaje realizado desde la experiencia (de una acción fingida) y orientado hacia la experiencia (de la acción real), un aprendizaje *desde* la vida y *para* la vida por medio de la vida de unos personajes, de sus acciones, aprendemos comportamientos que se incorporen a nuestras propias conductas vitales.

La principal hipótesis que se quiere demostrar aquí consiste en que el cine, como experiencia estética de un mundo de ficción permite al espectador sobre la base de una sensibilidad ya habituada a ver cine incorpora nuevas experiencias *psíquicas* (en el sentido de que no son vividas realmente sino sólo mentalmente: imaginariamente), pudiendo así enriquecer su conocimiento y afectividad respecto a la realidad del mundo en que vive. Para A. Gerber, “el cine ofrece un terreno magníficamente propicio a la experiencia existencial”. (Gerber, 1969, pág. 204)

La experiencia fílmica supone para el espectador una ocasión para vivir virtualmente otras vidas, otras situaciones, distintas a las de la realidad personal de cada uno. Este tipo de vivencia posee unas características muy particulares que la diferencian de la vivencia real y que, de alguna manera, le conceden un valor especial para la educación. Existen cuatro diferencias importantes al respecto:

- En primer lugar, una de las cuestiones diferenciales más tratadas, afirma que en la experiencia virtual que ofrecen el arte, la poesía o el cine, no se corre el mismo riesgo que en la vida real puesto que las acciones realizadas en la pantalla no comprometen del mismo modo que las que se realizan realmente: Podemos arriesgarnos con el protagonista en una persecución, porque como espectadores no corren el menor peligro de muerte. Esta ventaja de la experiencia cinematográfica sobre la real permite al espectador recibirla con la serenidad y la distancia necesarias para proyectarse afectivamente sobre ella, por un lado, y emitir, por el otro, el juicio crítico que a menudo nos falta en la vida real para nuestras propias acciones.
- Se trata también de una experiencia aislada dentro de un contexto específico, creado intencionalmente por un director que acentúa unos elementos sobre otros, mientras que en la vida real todos los hechos aparecen indiscriminadamente complicados en contextos múltiples e interdependientes. En esto consiste en general toda experiencia estética, en reparar sobre un aspecto de la realidad que, de algún modo, fuera de la obra, sumergido en propia realidad, pasaría desapercibido.
- Además, en ocasiones puede llegar a ser más rica, con acciones extraordinarias que difícilmente nos ofrece la normalidad de la vida cotidiana. Y al mismo tiempo, puede ser incluso más económica, en el sentido de que el tiempo y el espacio necesarios en la realidad quedan condensados en un fragmento de película, que intensifica la vida.
- A pesar de todo, hay que advertir en último lugar que la experiencia que proporciona una ficción no será nunca tan valiosa como la proporcionada por los hechos realmente vividos, cuya huella sobre la vida personal es mucho mayor: ésta constituye el pasado vivido, la historia personal de cada individuo, comprometido con todo su ser, con todas sus manifestaciones y consecuencias sobre otros. Por supuesto, pocos dudarían en preferir vivir realmente una historia de amor verdadero a tener que vivir únicamente a través de la ficción de la pantalla.

Todas estas características que equiparan y al mismo tiempo distinguen la experiencia virtual de la vida real influyen decisivamente en una posible educación afectivo-cognitiva *desde* el cine, no sin dejar de considerar como influyen en la adolescencia, etapa evolutiva hacia la que está enfocada esta tesis.

2.3. Sentimientos suscitados, ideas sugeridas.

Para resaltar la importancia de la dimensión sensible del cine se afirmaba, que en el fenómeno poético importa poco lo que se quiera comunicar sea más una idea que un sentimiento en tanto que sea sentido, experimentado; y si bien es cierto el carácter inminente del elemento sensitivo, no hay que olvidar que éste requiere, para quedar integrado en una *vivencia* consciente, la participación de la afectividad concretada en unos sentimientos o emociones determinadas. Por tanto, ahora, es necesario reconocer, avanzando un poco más en la escala perceptiva, que dicha experiencia sensible también “consiste en identificarse con el objeto mediante el sentimiento”. (Mitry I, 1978, pág. 325). A través de esta participación afectiva el espectador pone en ejercicio el conjunto de potencias psíquicas, fundamentalmente la percepción, la imaginación y la memoria; y con ellas, su capacidad creadora, de modo que se convierte en co-autor de cada película que contempla.

Por tanto, el conjunto de experiencias afectivo-cognitivas que posee el espectador queda ampliado desde el mismo momento que comienza su participación en el film, cuya finalidad es precisamente esa especie de ‘intelección afectiva’ que suscita. En efecto, puede considerarse que

“la afectividad es también una vía de conocimiento, que el pensamiento clásico ha llamado ‘conocimiento por con naturalidad’. A través de la afectividad no percibo el significado para mí, el valor que tiene respecto a mi subjetividad. Percibo los afectos y sentimientos del otro, cuando los considero y se me muestra como un tú a través de mis sentimientos y afectos, y percibo, por lo tanto, sus valoraciones respecto a la realidad y de mí mismo. Será una percepción todo lo confusa que se quiera; pero no por confusa puede prescindirse de ella en el conocimiento afectivo por con naturalidad. Y sólo a través de la experiencia se realiza este conocimiento afectivo o por con naturalidad. Y sólo con este conocimiento se abren las puertas a la comunicación existencial.” (Altarejos, 1986, pág. 15).

Este tipo de comunicación es el que se establece en el arte, y por extensión en el cine, entre el autor y el espectador.

Se trata de un aprendizaje por experiencia, en el cual la experiencia se realiza sólo en lo imaginario, su vivencia es únicamente virtual, con la particularidad, de que en el cine, a diferencia de otras artes

“la realidad ya no está “representada”.significada por un sustituto simbólico o por un grafismo cualquiera. Está “presentada”. Y es ella, ahora, la que sirve para significar. Cogida en una dialéctica nueva de la que deviene la forma misma, sirve de elemento para su propia fabulación.” (Mitry I, 1978, pág. 50).

En esto radica se ha dicho, la llamada magia del cine, la fascinación que causa en los espectadores:

“la imagen fílmica no se da como una forma abstracta a la que se podrían agregar ciertas cualidades estéticas, sino como esta cualidad estética misma, aumentada con las propiedades del lenguaje; en suma, como un todo orgánico en el cual arte y lenguaje se confunden, siendo uno solidario con el otro”. (Mitry, 1978, pág. 52).

Por ello, por muy imaginaria que sea la experiencia vivida virtualmente por el espectador, ésta consigue no sólo alcanzar el plano intelectual sino también afectar a los sentidos, a las emociones, a las mentalidades y, en definitiva, a las conductas. Esto es debido a las interrelaciones existentes entre estos factores, como quedaba demostrado en los capítulos anteriores. Desde el momento en que entran en juego comportamientos, conductas, acciones, entonces se puede empezar a hablar incluso de moral. La experiencia fílmica forma mentalidades y actitudes en el espectador que determinarán su modo de actuar, y la educación no puede pasar por alto tales efectos. Como la

educación del ejemplo, así funciona el cine, mostrando acciones humanas con toda su carga moral y con las que el espectador rechaza o bien se identifica.

No se pretende ahora responsabilizar al cineasta de todas las consecuencias morales que alcance su película, sino más bien en constatar que las tiene y que éstas no pueden ser ignoradas por quienes se ocupan de la teoría de la educación estética. Que la película esté bien hecha significa como se verá en seguida que lo que cuenta sea verosímil, creíble, y para ello, debe guardar cierta relación con el orden de la realidad.

Cada film suscita unas u otras emociones, y el espectador debe estar preparado críticamente, es decir, tener un juicio propio y personal bien formado (y no sólo en cuestiones cinematográficas o filmicas, sino también morales). No siempre el espectador necesita una cultura cinematográfica para captar cierto significado en el *film*, bastándole con la información puramente sensorial, aunque por supuesto aquélla contribuye enormemente a su entendimiento pleno. Curiosamente, a menudo son precisamente los niños quienes captan con mayor naturalidad la carga connotativa de una imagen, de una escena.

2.4. Un lugar para la educación en la teoría de Jean Mitry.

La posibilidad que ofrece la teoría de Mitry de sostener una formación de la afectividad y del pensamiento a partir del cine radica en el hecho de que se trata de una teoría fundamentada esencialmente sobre el fenómeno de la *experiencia* filmica, cuya complejidad comienza a partir del momento mismo en que el cineasta concibe la realización de una película y se extiende hasta la recepción e interpretación que cada espectador hace de ella. La complejidad aumenta desde que aceptamos que “la receptividad de los espectadores está muy lejos de ser idéntica.

Depende de los gustos, la sensibilidad, la educación, la cultura e incluso de la disposición momentánea de cada cual” (Mitry, 1978, pág. 179) en el momento de ver la película por primera, segunda o quinta vez.

Concebido primordialmente como una *experiencia*, el cine quedará definido dentro de una explicación fenomenológica del mundo, puesto que la fenomenología viene a proponer el conocimiento del mundo desde mi propio estar corporal y espiritualmente en él; en definitiva, desde la experiencia que vivo en él. (Lewis, 1984, pág. 63). Pero la fenomenología, no será más que uno de los valores de partida de la experiencia filmica y no el único. Mitry es consciente de la limitación fenomenológica: “el pensamiento que juzga la obra de arte se juzga también a sí mismo; se reconoce y no tiene otro criterio que él mismo para expresión de su juicio”. (Mitry I, 1978, pág. 16). Además, la particularidad de la experiencia filmica estriba en ser al mismo tiempo una experiencia del mundo y una experiencia distinta al mundo; ahí radica la fascinación que ejerce. La fenomenología queda pronto superada por una explicación estética y psicológica, debido a que intervienen en este tipo de experiencia numerosos factores (realización, participación, proyección afectiva, interpretación, otros), que deben ser tenidos en cuenta a la hora de entender cómo afecta su funcionamiento a la educación psíquica.

En realidad, podría decirse a modo de síntesis que por partir esencialmente del fenómeno experiencial del cine como medio de expresión, la teoría de Mitry se sustenta sobre dos grandes pilares conceptuales: la estética y la psicología del cine, que a su vez no se explican sino sobre la base de una concepción fenomenológica del mundo centrada en la experiencia.

Así, toda estética lleva implícita una psicología desde el momento mismo en que la obra de arte es considerada como un hecho radicalmente dialógico, comunicativo, en que intervienen artista y espectador. Y el cine, calificado de séptimo arte afianza aún más tal afirmación a causa de su carácter manifiestamente dialógico en el momento de la proyección. Incluso cabe asegurar que sin proyección ni hay cine, por magistral que sea la concepción y realización de una película. El elemento psicológico interviene desde que las formas artísticas son compartidas por más de una persona, intercambiando entre ellas impresiones, sugerencias, recuerdos, *imágenes*.

El carácter psicológico del cine queda referido al elemento básico de su creación artística: la imagen en movimiento. Mitry establece un paralelismo entre las imágenes filmicas y el pensamiento mismo, al considerar que éste se constituye principalmente por medio de imágenes. La actividad mental del espectador debe ser el reflejo, el doble, de la lógica implicada en el proceso filmico. “En este sentido, la lógica de las estructuras visuales debe ser una lógica fundada en la psicología al mismo tiempo que una poética; una lógica de la creación, del poiein y del pensamiento en formación. El pensamiento del espectador debe ser el reflejo de una lógica implicada en el desarrollo y por el desarrollo de las imágenes filmicas”. (Mitry, 1978, pág. 91).

Incluso, llega a plantear la posibilidad de que el lenguaje filmico refleje el pensamiento de modo mejor que el verbal, puesto que las palabras traducen un pensamiento acabado, cerrado, mientras que las imágenes, precisas por lo que muestran, son imprecisas por lo que sugieren. (Taddei 1965, pág. 68-71). Siguiendo un pasaje en que Eisenstein habla del cine, Mitry considera las imágenes como el paso constante que el pensamiento realiza desde lo concreto a lo abstracto, desde el sentimiento a la idea. Y puesto que, entonces, “el cine es el único arte, el único medio de expresión capaz de realizar la síntesis de ambos lenguajes, susceptible de hacer concordar razón y emoción, llegando a una por medio de la otra en una interdependencia en la que la reciprocidad permanece constante” (Mitry I, 1978, pág. 103), la posibilidad de que este medio de expresión ofrece a la educación afectivo-cognitiva es todavía mayor de lo que se podría suponer en principio. No se trata únicamente del ejercicio separado de la afectividad y del conocimiento sino sobre todo de la experiencia conjunta de ambas capacidades humanas, que permiten al espectador captar una idea junto con su carga afectiva, o viceversa, sentir una emoción asociada a un pensamiento.

Nunca, Mitry, llega a declarar explícitamente las consecuencias educativas del fenómeno filmico, no se pueden pasar por alto sus sugerentes comentarios al respecto; es en ellos precisamente donde se apoya la tesis que se quiere mantener aquí. Si Mitry no habla explícitamente de educación, si lo hace refiriéndose a palabras tales como *formación, hábito, reconocimiento, cultura, madurez de espíritu, yo ideal*. Todas ellas son expresiones que se hallan en el corazón mismo de un concepto amplio de educación, en el cual ésta no queda reducida a una disciplina didáctica centrada en el método de una educación formal sino que se refiere a todo el proceso humano de crecimiento hacia una plenitud personal. En este proceso humano toman parte numerosos factores de la vida y no sólo los que están

institucionalizados como la escuela, por ejemplo. Y es por eso por lo que el cine tiene cabida dentro de la educación.

Desde el enfoque educativo de esta investigación, y tratándose de un hecho estético, el cine deberá ser atendido dentro del marco de la educación estética, y, por tanto, como material idóneo para una formación de la afectividad no desligada de su elemento racional, o viceversa, una formación intelectual no desligada de su elemento emocional, pues en esto consiste toda experiencia estética, en la unión de la emoción con la razón.

2.5 La educación estética y el aprendizaje de la vida por imitación virtual.

La educación estética no se refiere únicamente a la enseñanza del arte o de la apreciación artística, sino que se da también en situaciones extra-artísticas, que nada tiene que ver con una obra de arte concreta (Quintana, 1993, pág. 256). En general, se entiende la educación estética como la educación del gusto, aunque normalmente éste queda referido sólo a las creaciones artísticas o culturales. El gusto educado es el que se complace en lo bello y esto no sólo se encuentra en el arte sino en el mundo entero, en un paisaje, en un gesto, en una palabra.

Pero también es posible descubrir cierta belleza en lo aparentemente feo. En realidad, se puede decir que es posible vivir gustosamente todas las situaciones de la vida, asociando esta actitud estética con una actitud contemplativa.

La educación estética se ocupa de fomentar esa actitud contemplativa en todo, consiste en enseñar a apreciar la belleza que se irradia en todo. Pero no se trata de una apreciación meramente intelectual sino también afectiva. (Vicente, 1988, pág. 439). La mirada contemplativa no es una mirada pasiva, al contrario, compromete a todo el ser personal; por ella, el hombre no sólo reconoce la belleza que hay en el mundo sino que incluso llega a amarla. Y este amor es el que le mueve a obrar contemplativamente, poniendo el acento en el buen hacer más que en los resultados inmediatos. Aquí radica la unión indiscutible entre la belleza y el bien, entre la estética y la ética. La educación estética recupera, en un momento en que los buenos resultados están marcando el rumbo constructivista a seguir, el sentido olvidado de una educación que se concibe como la *praxis* cumplida en cada acción verdaderamente educativa.

Sin embargo, es cierto que el arte es el primer aliado de la educación en esta difícil tarea de contemplar el mundo. En el arte la belleza se pone en evidencia, queda plasmada en primer plano, es decir, se expone abiertamente. Ese es su verdadero fin: expresa la belleza. En la vida real ésta se esconde a menudo entre la cotidiana complejidad que la envuelve. La educación estética comienza, por tanto, por la educación artística, para continuar después educando para la vida en general. Porque también el arte se orienta hacia la vida y todo exceso en lo formal ha sido tachado siempre de esteticista.

2.6. Breve recorrido por la teoría de la mimesis.

La teoría de la *mimesis*, ha sido motivo de largas discusiones no sólo entre filósofos y teóricos del arte sino también entre semiólogos, antropólogos, educadores. El concepto de *mimesis* se remonta a la teoría de Aristóteles sobre la imitación y se asocia generalmente con la teoría realista que postula la idea del arte como imitador de la naturaleza. Desde el punto de vista de las corrientes más actuales dicha teoría es errónea. El problema está en determinar qué se entiende por *mimesis* o imitación, y si las interpretaciones que se han hecho de ella a lo largo de la historia del arte se ajustaban realmente al pensamiento original de Aristóteles.

No se trata de un *hacer* de la nada sino de esa *mimesis* atribuida por Aristóteles a la obra de arte: de hacer vivir al espectador un aspecto de la realidad a través de unas formas estéticamente compuestas, a través de una realidad virtual. En este sentido, Mitry postula la idea de un arte que acerca al hombre a sí mismo y le descubre el ser del mundo, no porque sea una copia de ese mundo, de la naturaleza, sino porque sitúa al hombre como si estuviera frente a ella, en condiciones similares, y le hace experimentar algo similar a lo que el propio artista sintió al contemplarla.

Tal como lo anuncia el título de su libro, Mitry se interesa tanto por el elemento psicológico como por el componente estético del arte cinematográfico. Para Mitry el cine guardaría más relación con el antiguo teatro griego y con aquella mimesis y catarsis que se producía en la psicología del espectador que no con la novela literaria.

“El film, pues, presenta conductas, comportamientos. Sugiere, sobreentiende, pero no extrae ninguna conclusión (en principio) y deja esta preocupación al espectador al que supone (sin razón por cierto) suficientemente avisado. A este respecto, es más avanzado que la novela. Se capta el interior de una conciencia por su exterior y el análisis siempre descriptivo, es consecuente con una serie de implicaciones determinadas mediante observables. Es, de hecho, sintético, ya que los personajes se revelan, se construyen psicológicamente mediante sus actos” (Mitry I, 1978, pág. 137).

La teoría de la mimesis es una auténtica teoría de la ficción, de la fabulación. Por eso, hay que rechazar las connotaciones peyorativas que la crítica del arte ha atribuido al término *mimesis*, asociándolo a mecanismos miméticos puramente automáticos. Por el contrario, se trata aquí de una imitación de la vida en su mismo transcurrir y no en lo estático o lo dado, una imitación del *vivir*. El artista crea la vida en la obra de arte para que el espectador pueda vivirla de manera parecida a como él la vivió a la hora de crearla, aunque en esta segunda ocasión se trata de una experiencia guiada por la obra creada por otro sujeto.

2.7 La imitación no mimética.

La teoría clásica de la *mimesis* con todos sus efectos sobre la experiencia estética del espectador, adopta en Mitry el nombre de ‘asociación proyectiva’. El espectador va descifrando la acción a medida que ésta se va desarrollando, mediante identificaciones continuas de los hechos que traman esa acción y a partir de la relación que guardan unos hechos con otros. En cada identificación que hace, el espectador se proyecta a sí mismo sobre la acción del relato. En el hombre, según Mead, la imitación además de estar ligada en una cierta medida a la conciencia y a la voluntad aparece también en el hecho social, está conectada a la conducta cooperativa. (Mead, 1934, pág. 100)

En esta identificación con el otro, que Mead, postula en la conducta social, y que Mitry también mantiene en la experiencia filmica, no hay pérdida de la conciencia del ‘otro’ como ‘no-yo’, sino que se trata de una proyección momentánea, sólo posible gracias a aquella capacidad imaginativa que definía la fenomenología como la traslación momentánea a otro espacio y otro tiempo sin dejar de ocupar mi propio cuerpo.

Sin dejar de ser yo, puedo vivir como si fuera otro. Se trata de un mecanismo que se encuentra no sólo en la experiencia estética sino también en la base de todo proceso de aprendizaje.

En este hecho no sólo se advierte la equivalencia que existe entre la función del arte y la función de la educación, sino que además se fundamenta una de las dimensiones educativas del cine.

Si el niño aprende por *imitación* la función del educador será proporcionarle situaciones reales o imaginarias en las cuales poder aprender, de forma intencionada y controlada; y en eso consiste la programación didáctica, que alcanza también la evaluación de resultados. Igualmente, pero sin que la película quede supeditada al aprendizaje, el cineasta simula situaciones de la realidad para que el espectador pueda vivirlas imaginariamente como si de una experiencia real se tratara. Y aunque pueda darse efectivamente ese aprendizaje a partir de una película, no hay en ello una intencionalidad educativa manifiesta ni comprobación alguna de resultados.

Los efectos educativos que tanto la educación como el arte cinematográfico producen en los destinatarios pueden ser similares o incluso paradójicamente mayores en el caso del arte, donde no hay propiamente intencionalidad educativa, sino sólo expresiva y comunicativa. (Altarejos, 1986). El educador interviene explícitamente en el proceso educativo de los sujetos: reorienta, corrige, rectifica, ayuda, evalúa. Esa es la principal diferencia entre la educación y el arte: la primera es seguimiento y el segundo es encuentro, la una exige colaboración y el otro da rienda suelta. Mientras la vocación del educador está en proporcionar las herramientas para acceder a la realidad en todas sus posibilidades, la del artista está en ofrecer la realidad ya transformada en alguna de esas posibilidades.

En ambas experiencias el peso mayor de la actividad educativa recae sobre el propio sujeto educativo y no en el educador o en el artista. Es decir, el alumno o el espectador deben asumir en primera persona esa tarea. Sin embargo, la diferencia estriba en que mientras el educador se compromete activamente en ese proceso educativo, el artista se limita a comunicar su visión personal de la vida, sin entrar en el proceso que se pueda derivar posteriormente. Por este motivo, en el caso

del cine, los educadores deberíamos asumir una vez más la labor subsidiaria de ayudar al niño-espectador, e incluso al espectador adulto a aprovechar las posibilidades que el arte cinematográfico le ofrece. Aquí se origina una de las motivaciones principales de esta tesis: el educador no puede eludir el papel que le corresponde una vez reconocida *la virtualidad educativa del cine*. El cine ofrece múltiples posibilidades para la *imitación* que el educador no puede desaprovechar como material didáctico, como recurso educativo dentro de la escuela, pero de las cuales tampoco puede despreocuparse como acción educativa informal fuera del ámbito escolar. (Gisper Pellicer, 1996).

Por tanto, y en cuanto al requisito de una imitación, se puede afirmar que la ventaja segura del cine sobre la educación está en que aquél nos ofrece la realidad ya reemplazada en una ficción ya construida, sobre la cual sólo nos queda proyectarnos a nosotros mismos.

“La imagen posee un poder liberador que no posee la palabra: nos entrega lo real ofreciéndonoslo, o al menos nos libra del cuidado de imaginarlo pidiéndonos, sin embargo, que le descubramos un sentido”. (Mitry, 1978, pág. 113). De este modo, el aprendizaje queda facilitado a medio camino, aunque también a medio camino dirigido, determinado por la intencionalidad del autor de las imágenes. Y aunque el esfuerzo inicial de la imaginación sea menor, la captación de imágenes no deja de ser un ejercicio sobre lo imaginario, ni se suprime tampoco la actividad afectiva y mental que le sigue.

Imaginación y educación alcanzan aquí un punto de unión indiscutible y necesaria. Si igual que Ghelen, entendemos la imaginación “como la capacidad de un organismo de incorporarse los estados o situaciones que pasan a través de él, formarlas dentro de sí, con el fin de poder comportarse en el futuro basándose en esas experiencias o estados” (Ghelen, 1980, pág. 373), aquella unión inseparable entre identificación mimética y aprendizaje queda justificada tanto para el arte como para la educación, donde en ambos casos el papel de la imaginación será decisivo. Todo nuevo aprendizaje supone de algún modo la asimilación personal de la realidad por la imaginación. El cine es una realidad paralela que también debe ser asimilada durante la proyección y en ella se ponen en marcha mecanismos de aprendizaje similares. La imaginación juega el mismo papel primordial a la hora de proyectarnos en la acción filmica que en el momento de integrar nuevos aprendizajes. Sin la imaginación sería imposible aquella capacidad de empatía que nos permite reconocer los sentimientos de los demás, hacernos cargo de sus sufrimientos y alegrías.

También en el cine, como a la hora de aprender, “no soy yo, en tanto que individuo, quien se identifica con el héroe, es un querer insatisfecho, un yo ideal el que reconozco en él”, (Mitry, 1978, pág. 188) desconocido hasta el momento o simplemente intuitivo. Ese no-yo que capto en el otro lo capto como ideal en mí, como tendencia vital. Y en ello se encuentra una de las mayores posibilidades educativas del arte cinematográfico, en el sentido de que suscita la captación del ideal al que la naturaleza humana tiende.

La posibilidad de un aprendizaje moral que se derive de ello no se refiere tanto al valor moral de ese ideal sino que responde más a esta estimulación de la imaginación comprensiva que nos lleva a participar de las experiencias, reflexiones y sentimientos de otros. A través de ella, el arte

“tiende a revelar a la común naturaleza humana que existe en todos los hombres. Para que una obra de arte, pues, produzca efectos morales no es necesario que nos presente un sistema de moralidad. No precisa hacerlo en absoluto; de hecho, su fuerza moral es probablemente mayor cuando nos presenta, no sistemas, sino personajes y situaciones caracterizados convincentemente y descritos con viveza, de suerte que a través de la imaginación podamos observar sus ideas y compartir sus experiencias”.
(Bearsley, 1986, pág. 152-153)

Así que, en cuanto a la eterna polémica entre arte y moralidad iniciada en la Grecia de Platón, parece más acertado afirmar una relación de complementariedad en la que los valores estéticos de una película, aunque independientes de los efectos morales que se desprenden de ella, no pueden considerarse de forma aislada, es decir, como valores absolutos, sino que se hallan ligados de alguna manera a aquéllos. Y viceversa, los valores morales no determinan en absoluto la bondad o la maldad de una película sino que se tienen en cuenta siempre con relación a los valores estéticos.

Por tanto, aunque no sea del todo correcto valorar estéticamente una película por los efectos morales que se producen en los espectadores, no cabe duda de que estos efectos existen y que desde el punto de vista de la educación adoptado en esta investigación no se pueden omitir. Interesa, al menos, desvelar el origen de esos efectos, cuáles son sus causas y cómo se producen. El problema se centra de nuevo en la acción de la *mimesis* y de la *catarsis*.

2.8 Los mundos posibles y la identificación con la acción.

Si en el apartado anterior se apuntaba que el objeto principal de la *mimesis* estaba en la acción dramática, ahora al hablar de la identificación del espectador, hay que señalar que ésta se lleva a cabo sobre todo en cuanto a esa acción, es decir, que el espectador se proyecta no tanto sobre los personajes o caracteres sino sobre sus actos, sus decisiones. Por eso normalmente no nos identificamos como espectadores con uno solo de los personajes sino con casi todos y cada uno de ellos según avance el hilo de la película, es decir, con las acciones.

Aquí la teoría de la *mimesis* alcanza, sino un marco ético en el que se inserta, sí al menos algunas implicaciones morales con las que se vincula estrechamente. Es sabido que el terreno de la acción coincide con el de la moral, pues toda acción implica una elección, una intencionalidad, y por tanto, unas consecuencias en las que se ven comprometidas tanto la voluntad como la libertad del sujeto. Es evidente que toda acción repercute moralmente, para bien o para mal, pero contribuyendo a determinar el camino o la decisión que van a tomar otras acciones humanas.

Si una película puede definirse como la ficción de acciones secuenciadas, forzosamente se desprenderán de ellas numerosas implicaciones morales que tendrán que ver tanto con la experiencia del espectador como con el trabajo creativo del autor. Efectivamente, en la acción fílmica los personajes eligen, corren riesgos y asumen o sufren sus consecuencias. Si la *mimesis* está bien construida, es decir, si logra convencer al espectador y éste consigue identificarse con ella, entonces la moralidad de las acciones del drama, vividas por el espectador como si él mismo las realizara,

tendrá sus efectos sobre la conducta y la mentalidad de éste, al menos en la medida en que suponga un continuo ensayo o puesta a prueba del juicio crítico, la capacidad volitiva y la libertad personal.

Así, a pesar de lo que se podría suponer a primera vista, que dichos efectos sean benéficos o perjudiciales ya no es en primer lugar responsabilidad del cineasta sino que dependerá más de la formación crítica y la madurez del espíritu del espectador. Es tarea de cada espectador filtrar las acciones experimentadas con el *film* y emitir su juicio crítico y personal.

Por eso, la única bondad moral que se puede exigir de una película como obra de arte está justamente en la ocasión que ofrece al espectador de vivir vicariamente la acción, con toda su implícita moralidad, y no en si los personajes son o no son moralmente ejemplares en su obrar. Lo importante es que si son de una determinada manera, tal y como serían si realmente realizaran tales acciones, coherentemente.

En la experiencia vicaria que brinda el cine se afirma también una de sus principales dimensiones educativas: la educación afectivo-cognitiva. Dicho llanamente, el cine nos posibilita vivir, aunque sea solo imaginariamente acciones que probablemente en la vida real nunca podríamos realizar, o que ni tan siquiera nos atreveríamos a realizar.

De este modo, gracias a nuestra identificación con la acción como espectadores podemos no sólo sentir sino también pensar acerca de realidades que se hallan lejos de nuestro mundo cotidiano. Nos adentramos en otros mundos posibles, en otras vidas posibles, y cuando salimos de ellas ya no se encuentran tan lejos, parece que podríamos haberlas vivido nosotros mismos. Julián Marías llama a esta experiencia ensayo de vida, destacando así su calidad de aprendizaje.

“La contemplación de ficciones escénicas o cinematográficas dice son el medio de adquisición de situaciones vitales y reacciones a ellas; y así, una preparación para la vida: el amor, el honor, los celos, la ambición, el heroísmo, el engaño, no son accesibles sin haberlos vivido realmente, gracias a la fantasía; sabemos lo que son, los entendemos, nos movemos en su ámbito, sabemos reaccionar a ellos, porque hemos hecho el ensayo irreal de vivirlos. Nuestra vida es mucho más compleja y rica porque la duplicamos mediante la ficción; en rigor, la multiplicamos por un factor considerable” (Marías, 1971, pág. 32).

Pero lo más importante de todo es que, de algún modo, esta vivencia nos suscita la reflexión, la toma de conciencia; nos ayuda a posicionarnos frente a ella, lo cual resultaría mucho más difícil desde fuera de la experiencia. El cine ofrece, por tanto, la posibilidad de formar criterios y emitir juicios.

Y en esta posibilidad culmina la segunda de las dimensiones educativas del cine: *la dimensión psíquica*. Esta no se reduce, por tanto, a la formación de afectos y mecanismos del conocimiento, sino que trasciende en una capacidad afectivo-cognitiva que consiste en la apreciación y valoración y apreciación justa de las cosas.

Aquí, se justifica y conviene reiterar, el objetivo último de nuestra tesis y su aplicación práctica, el trabajo de campo, que se concreta en los cine clubes escolares y en la formación de los

estudiantes, para que lleguen a ser espectadores críticos, que emitan un juicio acerca de la obra cinematográfica, desarrollando la personalidad del educando, el desarrollo de las capacidades abiertas.

En resumidas cuentas, lo que interesa en una película es que esté bien hecha, con unos personajes verosímiles, en la que cada plano está justificado por la misma acción del drama. La maestría artística del cineasta está en construir con material filmico una obra de arte en la que nada falte y nada sobre, en la que nada haya de gratuito y todo sea necesario para el film.

Sobre las acciones y los sentimientos que los personajes expresan el espectador proyectará así su afectividad y su conciencia, de tal modo que aquéllas pueden llegar a constituir experiencias íntimas para el mismo espectador aunque sea de manera vicaria pero, de alguna forma, también vivida. Igual que se tratara de hechos vividos, los hechos imaginados en la pantalla pueden llegar a suponer condicionamientos reales para la vida futura del espectador, para sus acciones posteriores. Y esto es así porque al ser vividas como propias, las acciones de los personajes pasan a formar parte del acervo imaginario y de la historia personal de cada espectador. Así, aquella *proyección afectiva* definida por Mitry desde la psicología del cine depende, por tanto, de dos elementos que se unen en la experiencia filmica, uno interno el otro externo al propio film: la acción dramática, por un lado, y el mundo interior del espectador, por el otro. La identificación del espectador no sólo depende de los hechos que suceden en la película y que han sido imaginados por el cineasta sino también de las experiencias vividas anteriormente por el propio espectador y que han ido constituyendo su mundo interior, además de su familiaridad con el lenguaje de las formas filmicas, es decir, de su cultura cinematográfica.

Por lo tanto, de lo dicho hasta ahora se desprende un doble efecto de la *mimesis*: una sobre la obra poética misma (en este caso en la película) y otro sobre el contemplador; en este doble sentido parece que Aristóteles concibió el concepto de *mimesis*. Mitry señala: el cineasta organiza las imágenes de modo que el espectador pueda vivir virtualmente a través de la película lo que él mismo experimentó antes de la realidad. Surge el encuentro entre la visión personal del mundo que posee el autor del *film* y el mundo interior del espectador, el encuentro entre dos mundos interiores que participan de un mismo mundo exterior.

La *mimesis* ejerce dos efectos interdependientes: la película creada por el cineasta finge una realidad que el espectador también finge creérsela, sin que nadie salga engañado, en todo este proceso. Cuando vamos al cine queremos ser engañados por la ficción, entramos en la sala habiendo pactado el simulacro, y la insistencia en recordarnos que se trata sólo de una ilusión, al contrario de satisfacernos, entorpece este pacto.

De hecho, lo que nos disgusta de una película es que no logre ser verosímil, es decir, que continuamente descubramos sus trucos o que los actores no sean convincentes. En realidad toda ficción se sustenta sobre aquel pacto previo entre espectador y autor de los que se hablaba anteriormente, por el cual uno finge creerse la acción a cambio de que el otro la construya convincentemente, es decir, de acuerdo a una lógica de lo real. O viceversa, el cineasta construye una ficción a cambio de que el espectador finja creérsela momentáneamente. En la medida en que la acción dramática esté convincentemente fingida, ésta tendrá la misma repercusión en el espectador. No importa si es o no es real, sino que podría serlo.

En la creación artística no hay incompatibilidad entre la adecuación de la obra a lo real y la expresión personal del autor, porque nunca debe perderse de vista que la imagen, siendo necesariamente imagen de algo, es, por esencia *objetiva y concreta*. Sólo por implicación se convierte en un signo, en una potencia, pero es esta potencia, no la imagen, lo que es abstracto. Y si la imagen está siempre sometida a la visión personal del realizador, a sus intenciones, no lo está sino en sus formas, no en su ser. Lo está en su finalidad expresiva, no en su existencia propia. De este modo, “satisfacer la lógica de lo real no implica que sea necesario presentar las cosas de una manera constantemente objetiva, es decir, impersonal” (Mitry I, 1978, pág. 384).

2.9 Imágenes del mundo interior. Catarsis, aprendizaje vital y cambios en el sentir.

La dimensión afectivo-cognitivo de la imagen aparece ya en un primer nivel de significación, anterior al sentido diégetico. Ésta se debe en primer lugar al cuadro que delimita la imagen y la estructura formalmente en el espacio y en el tiempo, que no es sólo el resultado del objetivo de la cámara sino de la intención del autor que dirige a través del cuadro su mirada sobre el mundo. El primer significado verdaderamente psicoafectivo de la imagen se debe, pues, a esta mirada intencionada del autor, ligada a su forma personal de ver el mundo y por tanto, sujeta a una interpretación de él.

Sobre esta primera carga afectiva de la imagen se añade su significación diégetica, es decir, aquélla que viene determinada por las relaciones que la imagen mantiene en el relato, con los acontecimientos entrelazados del drama. Por su significación diégetica el cine adquiere una mayor carga afectiva. (Mitry, 1971, pág. 147-165).

Sin embargo, toda esta *mimesis* está orientada a un segundo efecto en el espectador, que va más allá de lo estético. La experiencia *mimética* del espectador, inspirada por la película, es la causa del segundo efecto afectivo-cognitivo conocido clásicamente con el nombre de *catarsis*.

El poeta o cineasta proporciona al espectador, por la imitación de los hechos, de la acción *mimesis o poesis*, el placer de compadecerse de ellos o temerlos *catarsis*. En estos dos sentimientos contrapuestos se expresa la globalidad de todos los sentimientos posibles, negativos o positivos. A primera vista puede parecer algo contradictorio complacerse por sentir temor, pero el placer que experimenta el espectador no se refiere tanto al contenido de cada sentimiento sino al reconocimiento de ellos que logra proyectándose sobre los hechos. Compadecerse (con-pathos, sentir con) tiene que ver con la identificación que hacemos al aprobar uno de esos hechos en la pantalla, al aceptarlo como si fuera nuestro. Se trata de esa empatía (en-pathos) que ha dado tanto que hablar a la fenomenología.

El temor, por el contrario, consiste en apartarnos de una acción determinada, en rechazarla afirmando así nuestra disconformidad con ella. Al proyectarnos sobre una acción que reprobamos, nos identificamos con el temor de haberla cometido y por ello nos liberamos a nosotros mismos de la culpa que conllevaría, como si se tratara de una especie de *purgación* (catarsis en el teatro griego). A través del temor y la compasión que el autor de una película hace sentir se reconoce la maldad y la bondad de los hechos, siempre que éstos estén bien compuestos, creíblemente narrados.

En resumen y siguiendo la línea comenzada por Aristóteles en la Poética, la imitación y el placer del reconocimiento *mimesis* y *catarsis* se afirman como las dos fuentes de la actividad poética, así como del aprendizaje humano. Para Aristóteles, el hombre se diferencia de los animales por la imitación, adquiriendo por medio de ella sus primeros aprendizajes y disfrutando con ello. (Aristóteles, Poética, pág. 5-10).

Desde aquí se puede reconocer con Merleau-Ponty, que “siempre hay en un film una historia, y con frecuencia una idea” pero la función del film no es *hacernos conocer* los hechos o la idea, (Merleau-Ponty, 1985, pág. 123) sino mostrárnoslos de tal modo que su efecto emotivo sobre nosotros como espectadores desemboque en una invitación a pensar sobre ellos, encontrándoles un sentido que los trascienda.

Como señala Mitry, el valor de un film, empero, no deja de estar relacionado con el propósito estético, consistente en provocar esta *catarsis* en razón no sólo de un contenido emocionante o cautivante, hasta exaltatorio, sino de la manera de producirlo. Siendo la emoción el propósito de la obra de arte, el arte resulta satisfactorio cuando esta emoción es *consecuencia de una intención felizmente formalizada*, o sea, convincente, y no solamente de una realidad cualquiera accesoriamente conmovedora por sí misma. Lo que cuenta, la realidad de la obra, no es lo real *representado* sino lo real *significado*; es decir, no lo mostrado o relatado sino lo *expresado*. Un film del que sólo se retiene la historia o de la cual no se retendría más que el mensaje (social o moral), independientemente de la forma que debe otorgarle todo su sentido deja de ser una obra de arte. (Mitry I, 1978, pág. 192)

Para convertirse en didáctica pura. Y ni siquiera la educación puede reducirse a la didáctica tal como se viene entendiendo hoy, como la ciencia de la programación educativa por objetivos. El arte de educar requiere de una formación más completa que disponga para la imprevisibilidad de la práctica educativa. Para el artista, se trata de conseguir que el espectador vuelva a encontrar a través de esta representación y mediante ella el sentido, la emoción de una experiencia vivida que, proyectada en lo imaginario, se expande con una perfección que no podría tener por sí misma y que halle el equilibrio y la armonía procurada. Esta adhesión del observador a lo observado, esta participación se convierten entonces en éxtasis. (Mitry I, 1978, pág. 9).

Se trataría de un éxtasis, según Mitry, que consiste realmente en una especie de *catarsis*. Y esta *catarsis* podría identificarse con un sentimiento parecido al religioso y místico, lo cual hace suponer que desde la aparición de la conciencia estética en el pensamiento moderno la razón mística ha sido reemplazada por la razón estética. El espíritu humano encuentra en la belleza la imagen de aquello hacia lo cual tiende. Por tanto, el peligro ahora está en la posibilidad de caer en un excesivo esteticismo o formalismo, como tiende a ocurrir en nuestra sociedad tan preocupada por la imagen como la actual.

Mitry puntualiza que “la identificación del espectador supone una especie de renuncia a sí mismo, aunque sea por el tiempo del espectáculo, para identificarse con lo otro. Ahora, bien esta operación de transferencia, una verdadera *catarsis*, alcanza la actitud religiosa en el sentido más profundo y universal del término.

El cine no es una religión, por cierto, y no hay nada que justifique el pretender serlo. Además, esta catarsis no es, en el fondo, sino una actitud más acabada del éxtasis de que habló previamente. Un éxtasis que podría denominarse activo, en el sentido de que implica la identificación del ser con su objeto, un doble que toma el lugar ideal del yo. (Mitry I, 1978, pág. 183).

La satisfacción de ese yo ideal varía de unos espectadores a otros, se concreta para cada uno en unas acciones distintas, dependiendo de diversos factores que entran en juego. Por un lado, se halla todo lo relacionado con la cultura cinematográfica del espectador: hábito cinematográfico, cultura artística general, agilidad mental asociativa, habilidades perceptivas, visuales y auditivas, la capacidad de empatizar, etc.; por el otro, todo lo relacionado con su mundo interior: la madurez de su espíritu y las expectativas para la vida, las ilusiones y su historia personal. En realidad, cada espectador lleva a cabo la actividad mental y comprensiva durante la proyección del film no sólo desde sus capacidades perceptivas e intelectuales sino también desde su yo íntimo y personal, desde su experiencia afectiva, lo cual provoca la atribución a los personajes de la responsabilidad de sus propios sentimientos. Es decir, el sentido de las imágenes filmicas queda explicado en parte por el espíritu del espectador, según las interpretaciones que cada espectador atribuya a las relaciones que se establezcan entre ellas. Se trata de lo que Mitry denomina *la capacidad psicológica del cine* que marca el inicio del cine como séptimo arte, y como experiencia estética.

El cineasta es consciente de su condición de artista y de esta capacidad psicológica que se encuentra en el cine, y hace uso de ella en una apelación continua a la interpretación del espectador.

El cineasta puede jugar con esa capacidad psicológica del cine que el espectador activa, puede actuar sobre su espíritu y sobre su mentalidad provocando ideas gracias a una continuidad de emociones-conflicto convenientemente organizada. (Mitry, 1978, pág. 281). “El cine se afirmaba, pues, ante todo como una arte de implicación y sugestión” (Mitry, 1978, pág. 334).

Pero por mucho que el cineasta quiera controlarla existe siempre un límite en esta capacidad psicológica del cine marcado por la capacidad crítica de cada individuo, las diferencias personales.

El papel que juega aquí la educación *para* el cine es decisivo. Procurando no caer en una posición extremadamente pesimista respecto a la influencia negativa que pueda ejercer el cine sobre las personalidades de los espectadores, cabe advertir el riesgo que corremos cuando el público no está preparado para recibir todas esas imágenes que, efectivamente “desbordan” como dice Ellul, los límites de la pantalla para adentrarse en las mentalidades de los espectadores. (Ellul, 1983, pág. 161). El papel del educador consiste en procurar que el resultado suponga una ganancia en lugar de una pérdida. Esto significa hacer que el público esté lo más posiblemente preparado para ser su propio crítico.

2.10. Reconocimiento.

Hasta ahora se ha centrado la atención sobre la proyección de sentimientos en el encuentro con la obra de arte. Efectivamente, el modo de ser de la obra de arte en este caso la película, permite al espectador ampliar su experiencia afectiva por medio de experiencias virtuales. Ya se explicó en su momento cómo dichas experiencias no implican sólo el ámbito de lo afectivo sino que incluyen también lo intelectual. En realidad, tampoco se trata de dos elementos que actúen por separado, y la expresión ‘intelección afectiva’, empleada por Mitry da buena muestra de ello.

De alguna forma, parece que en el cine partimos de lo concreto sensible para llegar a lo abstracto inteligible y, después, volver de nuevo a lo concreto de la experiencia vivida, pero esta vez incorporada a nuestra propia vida a modo de ideal, de aspiración, de deseo.

Hay que constatar de nuevo que la yuxtaposición de imágenes de una película obliga al espectador a realizar asociaciones de ideas reencontrando experiencias anteriormente vividas y reconociéndoles un sentido.

Para dilucidar ahora desde la instancia intelectual de la experiencia fílmica qué tipo de comprensión o conocimiento se alcanza en el cine en cuanto a experiencia estética específica, habrá que recurrir de nuevo a los conceptos clásicos de *mimesis* y *catarsis*, pues son ellos los que conducen a la unión de la afectividad y la racionalidad.

De hecho, en la actualidad el intento del enfoque cognitivo para recuperar el elemento sensible de la conciencia reconoce abiertamente la pérdida de aquella armonía clásica entre las capacidades humanas.

Uno de los autores contemporáneos más destacables que ha tratado directamente la cuestión del conocimiento a través del arte ha sido el filósofo H.G. Gadamer, padre de la hermenéutica moderna, para quien

“la experiencia de la obra de arte implica un comprender, esto es, representa por sí misma un fenómeno hermenéutico y desde luego no en el sentido del método científico. Al contrario, el comprender forma parte del encuentro con la obra de arte, de manera que esta pertenencia sólo podrá ser iluminada partiendo del modo de ser de la obra de arte” (Gadamer, 1977, pág. 142).

En párrafos anteriores se ha descrito el modo de ser de la obra de arte como poiesis, referida a la imitación y el placer (*mimesis* y *catarsis*). Es necesario recordar en qué consistía aquella *catarsis* o placer. (Mitry la denomina satisfacción o éxtasis). Esta satisfacción se funda sobre el reconocimiento que experimenta el espectador frente a los hechos de la película, frente a la *mimesis* de la acción.

El tema del reconocimiento, ya tratado en el cual se define esta capacidad como la instancia imprescindible para el reconocimiento personal del yo; ahora, es necesario volver de nuevo a este concepto para entender las nociones clásicas de mimesis y catarsis que explican el funcionamiento psicológico de la relación proyectiva que se establece entre espectador y la película.

Entiende, Gadamer, la *mimesis* no como mera copia repetitiva o imitación sino como conocimiento de la esencia, como un “poner en relieve” unos aspectos de la realidad y quitar relevancia a otros. La representación de la esencia es necesariamente mostrativa, y no repetitiva. Esto produce una “desproporción óntica”, una distancia ontológica entre lo que es como algo y aquello a lo que quiere asemejarse. (Ibíd., pág. 159). Por eso Platón decía que el arte era imitación de imitaciones y por tanto un engaño que había que desterrar. Sin embargo, hay quienes ven en esa imitación el intento de transformar el mundo de lo sensible, de las apariencias, como diría la filosofía platónica, en un mundo de conocimiento y de verdad.

Puntualiza Mitry al respecto:

“En ese fenómeno de participación colectiva (se refiere al de los seres humanos frente a un símbolo o representación), la representación suscita el éxtasis, deviene éxtasis. El individuo experimenta de nuevo; re-conoce. Y con un conocimiento nuevo, más perfecto que el conocimiento inmediato, ya que constituye la síntesis, incluso en un momento fugitivo, de todos los conocimientos previos relativos al objeto representado.” (Mitry I, 1978, pág. 8).

Aquí radica el interés originario de Mitry hacia el cine; para él, lo fascinante del cine era ese poder para mostrar un mundo más bello que el real, para hacer que las imágenes de un objeto, un rostro o un paisaje tuvieran mayor fuerza emotiva encuadradas por la pantalla que en la vida real. Toda su teoría es un intento por explicar esta magia: la imagen transforma la realidad. Lo dado en imagen es una transformación estética de la realidad debida al encuadre; hay una composición debida esencialmente a las cualidades fotográficas, la luz. Hay una composición, una estructuración de lo real dentro del cuadro.

En resumen, Mitry señala “lo *representado* es percibido a través de una *representación* que necesariamente lo *transforma*”. (Mitry II, 1978, pág. 6). El éxtasis estético durante la proyección radica en el reconocimiento del espectador sobre la transformación que sufre la realidad cuando es presentada en la pantalla.

Las imágenes seleccionan una parte de la realidad y no otra, integrándola en un devenir que las transfigura y la trasciende.

Deriva, Gadamer, el concepto de representación del concepto de juego, como auto representación, de modo que el juego sería el modo de ser de la obra de arte: “el juego representado es el que habla al espectador en virtud de su representación, de manera que el espectador forma parte de él pese a toda la distancia de su estar enfrente”. (Gadamer, 1977, pág. 160).

2.11. La representación como juego.

Insiste Mitry en que

“si el arte es de alguna manera un juego, sólo lo es en la medida en que este éxtasis no compromete más que la afectividad. La conciencia nunca olvida reconocerse partícipe, externa a la obra con la que se identifica momentáneamente, o por el contrario la olvida por propia voluntad”. (Mitry I, 1978 pág. 19).

Por eso en cuanto, al abandono o entrega que exigen el juego o la ficción de las pantallas, Mitry se encarga de precisar bien que “no se trata de sufrir ciegamente, en un torpor casi místico; el éxtasis no debe ser confundido con la hipnosis. Por el contrario, se lo halla en el gozo del espíritu, que se abandona al ser y al devenir de la obra sin por ello dejar de pensarla, de dominarla, en un juicio que incita a esta participación, a este abandono, un abandono reflexivo, consentido, todo lo contrario a un adormecimiento” (Mitry I, 1978, pág. 308). Afirmaciones como ésta es las que permite atribuir a la teoría filmica de Mitry las implicaciones educativas que esta tesis quiere demostrar. Para Mitry abandono quiere decir adhesión o participación, y esto no es otra cosa que la catarsis que se definía al principio, sólo que ahora, en lugar de revisarla desde la vertiente afectiva, se observa desde el pensamiento. ¿Cuál es la particularidad del cine respecto a la participación del intelecto? Mitry señala al respecto que una novela se piensa o se imagina. Un film, por el contrario, no se piensa, se percibe. Por la representación objetiva de las cosas, la imagen posee un poder liberador que no posee la palabra. Nos entrega lo real ofreciéndonoslo, o al menos, nos libra del cuidado de imaginarlo pidiéndonos, sin embargo, que le descubramos un sentido. Si no se piensa, el film da en qué pensar, implica en todo instante operaciones de conciencia (implicaciones, juicios).

Afirma, Julián Marías, que “el cine es un arte de la imaginación” (Marías, 1971, pág. 67). Según él, hay una confusión entre lo imaginado y lo imaginario. Se insiste una vez y otra en que el cine, frente a la lectura, por ejemplo, representa la muerte de la imaginación. Pero el hombre que va al cine quiere *ver* cosas imaginarias. El hombre de nuestro tiempo quiere ver, mejor que imaginar, *realidades imaginarias*. El esfuerzo inicial ya está resuelto, pero todavía le queda imaginar con todo lo que se le da en la pantalla. Y eso es lo que en el fondo va buscando el espectador cuando entra en una sala de cine.

Explica, Mitry, que “el espectador no tiene porque imaginar lo que se le muestra: le basta con dejarse llevar por las imágenes y vivir lo real representado, el filme nos exime imaginar con lo que nos muestra, por medio de las implicaciones que determina”. (Mitry I, 1978, pág. 155).

O cuando exige del cine la capacidad de sugestión necesaria para hacer volar la imaginación más allá de las imágenes que nos muestra: “si hay que jugar con la simultaneidad de las percepciones y, en cierto sentido forzar la conciencia del espectador será a condición de crear en su espíritu relaciones tales que susciten una reflexión basada en la emoción y que no encierren su imaginación en una representación fija, sino por el contrario, que la provoquen dejándola en libertad de evadirse más allá de los caminos trazados”. (Mitry II, 1978, pág. 195-196)

2.12. El valor educativo del mito cinematográfico y su descubrimiento.

Hasta aquí se ha visto cómo la experiencia del cine, por medio de la imitación y la conmoción en el espectador, provoca unos efectos afectivo-cognitivos que constituyen una cierta formación interior. Esta formación no consiste meramente en sentir y comprender el mundo que nos rodea, sino que supone además el despertar de un mundo interior que se encuentra latente en nuestra naturaleza humana, a la tendencia hacia la plenitud que nuestro ser intuye y que sólo posee potencialmente, de modo incompleto. El cine supone un aprendizaje de experiencia para la vida pero promueve también la proyección de ese mundo personal de cada uno hacia el ideal que aspiramos alcanzar. El modo en que la experiencia filmica realiza esta importante función adquiere el nombre de *sugestión*. Y la *sugestividad* sería, por tanto, el poder que tiene el cine para cumplirla.

El cine en su historia fue antes narrativo que simbólico, descriptivo antes que significativo. Al principio se proponía alcanzar en el espectador únicamente su participación afectiva, no intelectual.

Sólo más adelante se comprobó que la potencia emocional de la sugestión filmica es muy superior que la proporcionada en la descripción, puesto que lo imaginado suscita mucho más la emoción que lo simplemente descrito.

Con todo, aún es necesario que la imaginación se apoye sobre hechos tangibles; no se puede sugerir una idea en la imaginación sin antes haber sido formulada en lo concreto, siendo la sugestión nada más que una manera de hacer entender lo que *podría* haber ser mostrado. (Mitry I, 1978, pág. 391). La idea sugerida desborda los hechos representados y el significado del film va más allá de lo meramente denotado. (Mitry, 1990, pág. 66)

El film no puede convertirse en una cadena sucesiva de símbolos descifrables como si se tratara de un código lingüístico. Al contrario la sugestión filmica funciona precisamente expresando la máxima significación con un mínimo de significantes.

No se debe olvidar que una imagen psíquica no consiste en mostrar sino en sugerir, y que el cine, si nos exige seguir un desciframiento de lo real a través de la visión de un autor, no tiene por objeto darnos un real descifrado.

La imagen se convierte de este modo en una síntesis, tal como Sartre lo sugería, entre la afectividad y el saber. El cine es la expresión de esa síntesis, ya que la imagen filmica viene a sustituir por un momento a la imagen mental. Se podría decir, estando conectadas idea y emoción, que la imagen no debe ser la emergencia de una idea *ya hecha*, sino la creación de un sentido, la provocación de una idea *disponible*. (Mitry, 1971, pág. 74).

El detonante de este paso decisivo está en lo que hemos llamado la sugestividad del film, o lo que es lo mismo, en su carácter mítico, o de símbolo que requiere la participación indispensable del espectador, su interpretación creadora.

El arte responde a un sentimiento originario en el hombre que proviene de la necesidad de comprender el misterio del mundo y que le impulsa a encontrar en todo y por todas partes la armonía y el equilibrio que intuye, por ser, él mismo, armonía y equilibrio. El arte es la expresión del sentimiento de absoluto que el hombre lleva en sí, y que busca en los datos del mundo sensible, más allá de los datos mismos. (Mitry I, 1978, pág. 7).

Esta concepción del arte encierra indiscutiblemente una visión perfectiva del hombre puesto que éste tiende en su estar en el mundo hacia esa perfección que le falta, pero que intuye. El lenguaje, la representación simbólica, todo ello es la forma que el hombre tiene de apresar el mundo, de relacionarse con él. El arte o la cultura en general, es lo intermediario, un valor mediador entre el hombre y el mundo, entre lo material y lo inmaterial, entre lo real y lo ideal. Aquí radica la utilidad del arte, en esa necesidad humana e identificarse con lo ideal, de búsqueda inquieta de lo que anhela detrás de los datos del mundo sensible. Como no puede accionar sobre ellos, el hombre les opone un sustituto simbólico que los nombra y significa. (Mitry I, 1978, pág. 7).

Es presumible, por tanto, que cabe una educación para facilitar al hombre este acercamiento al mundo a través de la cultura y el arte. Y esto, junto a la mencionada tendencia hacia lo ideal que el hombre lleva inscrita en su propia naturaleza, nos lleva a hablar del mito y sus virtualidades educativas.

Para Mitry, “el mito no es otra cosa que una representación moral que el hombre se hace de sí ante sí mismo, acreditándole valores ideales que se hallan latentes en su ser” (Mitry I, 1978, pág. 11). El mito, por tanto, responde a esa necesidad del hombre de plenitud. En la figura mítica nos vemos reflejados porque es aquello que podría ser y no somos. Nos revela las múltiples posibilidades de nuestro ser; por eso funciona como un ejemplo, una muestra de lo que podríamos ser en realidad.

El goce estético está precisamente en el reconocimiento que el espectador hace de sí misma través del mito como aquello hacia lo cual tiende, de lo cual participa en cierta medida. El espectador se dice a sí mismo “esto que hace el protagonista podría haberlo hecho yo”. De ahí que, ya siendo temor o ya compasión lo que desencadene la *mimesis* del film se experimenta como *catarsis*, esto sea, como goce estético, como éxtasis, o como satisfacción.

Esto es debido a que en el cine todo elemento que aparece representado compromete no sólo su existencia concreta sino también su esencia, remite a la idea general y abstracta de cualquier otra posible concreción. Esta silla remite a *cualquier* silla posible. También en la realidad y no sólo en el cine podemos abstraer una idea general a partir de los objetos concretos, pero la complejidad de la vida a menudo nos impide sobrepasar la concreción de lo material para captar lo ideal. El cine facilita esa tarea porque nos representa la realidad concreta en *imágenes* que suponen ya una cierta inmaterialidad, y que nos señalan sólo algunos aspectos de ella. (Mitry, 1978, pág. 128).

Así, la representación filmica de un personaje concreto, unos hechos concretos, un lugar y tiempo determinados, son representación de todos los posibles personajes, lugares, sucesos y momentos en el tiempo que puedan llegar a suscitar en el espectador: *este* encuentro concreto entre *estos* dos personajes de *esta* determinada película representa *todos* los *posibles* encuentros que puedan evocar en la memoria de *cualquier* espectador. Y esto no sucede sólo en cuanto a los hechos realmente vividos en el pasado y que ahora, gracias a un hecho ficticio, el espectador puede revivir,

sino también en cuanto a la posibilidad de vivir otros nuevos acontecimientos proyectando su propia persona en todos los elementos del film.

3. El espectador en la sociedad.

Dedicar un apartado de esta investigación sobre el cine y su virtualidad educativa al rol que puede desempeñar el espectador ante la obra cinematográfica es un desafío mayor, que incluso puede abarcar específicamente el desarrollo de una tesis, toda una posibilidad para nuevas investigaciones. No podía estar ausente en esta tesis el rol del espectador y las posibilidades educativas del cine. Más allá de la fascinación que nos puedan provocar las imágenes se da paso al goce estético el cual implica cierta valoración, principalmente de lo que nos da entender, de lo que el film nos muestra, es decir, el espectador puede ejercer la valoración continua de los hechos en que participa y hace posible un juicio valórico de éstos, que es la clave para una educación moral y social a partir de la experiencia filmica.

3.1. Moral, cultura y sociedad.

Para comprender a qué se refieren las siguientes líneas al hablar de valores socio-morales del cine, hay que delimitar antes los términos de lo social y lo moral. Sin pretender tampoco examinar con demasiado detalle las complejas conexiones que unen ambas realidades, es necesario dedicarle unas pocas líneas para entender la razón por la que este apartado está dedicado a ellas en forma unitaria.

De nuevo, el sentido que adquiere el término moral y todos sus derivados, no se limita al uso que hacemos habitualmente de ellos, referido a la adecuación a unas normas de actuación, sino más bien pretende significar, de un modo mucho más amplio, el carácter de acción, de *praxis*, del obrar humano. La actuación humana es moralmente buena cuando su realización que es su fin repercute en el propio sujeto como progresa hacia sí mismo, y moralmente mala cuando implica distanciamiento de sí. (García Noblejas, 1984, pág. 147-156). Considerando sus efectos, por tanto, toda acción posee una mayor o menor carga moral. Esta repercusión moral del actuar humano puede ser personal o social según afecte únicamente al propio sujeto de la acción o también a otras personas que se hallan implicadas en ella.

En el caso del cine ocurre que, a pesar de constituir un hecho público de comunicación social, supone al mismo tiempo un encuentro personal entre cada espectador y la película, reforzado por la oscuridad de la sala, el silencio, la disposición de las butacas, el volumen del sonido, lo cual aumenta las probabilidades de repercutir moralmente en cada espectador.

En efecto, todos los mecanismos psicológicos y sensitivos tratados en los capítulos anteriores que surgen bajo estas condiciones derivan también, como se irá demostrando, hacia unas consecuencias morales internas para cada espectador que se concretan en unos criterios y modos de actuar personales. Según esto, la referencia del cine a lo moral queda pronto ligada a su aspecto social desde el momento mismo en que la persona forma parte de una sociedad y cualquier cambio en el interior de ella repercute tarde o temprano en su exterior, es decir, en su relación con otras personas, que es lo que constituye la sociedad.

A partir de aquí, quizás no sea tan problemática la definición de lo social y sus derivaciones (socialidad, socializador). En sentido amplio, calificamos generalmente de social a todo aquello que se disponga a la interacción con otros. En este mismo sentido decimos que la cultura como expresión de unos valores compartidos es un bien social. El hombre es un ser social por naturaleza, es decir, necesita de la vida en sociedad para realizarse como hombre. Y esa vida social se concreta en unos modos que varían según el lugar, la época, las personas, y que reciben el nombre de cultura. Las siguientes palabras ya citadas anteriormente, recuerdan cómo para Gehlen la cultura es la segunda naturaleza del hombre: “la esencia de la naturaleza transformada por él en algo útil para la vida se llama cultura, y el mundo cultural es el mundo humano. La cultura es pues la segunda naturaleza: esto quiere decir que es la naturaleza humana, elaborada por el mismo y la única en que puede vivir. Exactamente en el lugar que ocupa el medio ambiente para los animales, se halla para el hombre el mundo cultural” (Gehlen, 1980, pág. 42)

El cine forma parte de la cultura del siglo XX; puede definirse como un bien cultural compartido por los espectadores de cada película, a partir del cual se efectúa una importante transmisión de valores morales. Además, en torno a él gira todo el aparato industrial, comercial, la crítica, la programación televisiva; creándose toda una red de comunicaciones sociales y de responsabilidades éticas. Pero no es este aspecto socio-moral del cine también de gran interés para la investigación educativa el que se pretende considerar aquí. Al margen de toda la estructura social que el cine promueve a su alrededor, se da otro tipo de efectos mucho más íntimos en la relación del film con cada espectador apoyados sobre los procesos sensitivos, afectivos y cognitivos estudiados anteriormente que terminan por influir de algún modo en la vida social. Se trata de una conexión que se establece entre los efectos internos y externos de la conducta del espectador según la cual el impacto afectivo y cognitivo de un film repercute antes o después en el obrar humano, el cual se halla siempre inscrito en un marco de actuación social y por su misma condición de praxis recibe la cualidad de lo moral.

Ya se señaló en el inicio de esta investigación que la teoría fílmica de Mitry no significaba sólo un punto de partida desde el cual demostrar la virtualidad educativa del arte cinematográfico como si de una simple excusa metodológica se tratara sino que el valor de su estudio se sostiene sobre la validez actual de la que goza todavía y sobre las hipótesis que su lectura suscita para la pedagogía del arte y la educación estética.

Por ello, si no se desarrollan otros aspectos también relativos al vínculo entre el cine y la educación como, por ejemplo, toda la cuestión de la didáctica del cine, o los derivados de aquellas cuestiones sociales apuntadas en el párrafo anterior, es porque su discusión no queda suficientemente planteada por la obra de Mitry que es el punto central y unitario de esta investigación. Además, su estudio por otro lado, nada despreciable, sería motivo para emprender nuevas y complejas investigaciones.

La teoría mitriana no hace más que sugerir la repercusión socio-moral de la experiencia fílmica, sin adentrarse en consideraciones más profundas respecto a ella.

Para Mitry, la experiencia estética del cine culmina en el encuentro del espectador con su condición humana, en el descubrimiento del mito que todos llevamos dentro, pero nada menciona

sobre si tal descubrimiento permanece en forma de actitudes, disposiciones, motivaciones, recuerdos vivenciales, tendencias, impregnando la conducta posterior del espectador. Mitry, olvida abordar esta cuestión posterior, ineludible, de cómo la experiencia estética del cine subsiste en la vida del espectador penetrando cualquier acción personal que ejerce sobre sí mismo y sobre la sociedad a la que pertenece, contribuyendo con ello a su carácter moral. Efectivamente, si el mayor atractivo del cine proviene según de él de aquellos mecanismos afectivo-cognitivos que permiten al espectador vivir otras vidas en la imaginación y captar así *vívidamente* los ideales compartidos con ellas, lógicamente la vivencia de tales ideales no dejará impassible al espectador, sino que se producirán ciertos cambios en su interior, más o menos decisivos para la actuación de su sensibilidad, su afectividad, su mentalidad y también su conducta.

Es decir, a través de esas vidas posibles el espectador se descubre perteneciente a una sociedad en la cual se comparten unos mismos valores morales, vive la responsabilidad moral de acciones no cometidas directamente, pero si imaginariamente, y acaba emitiendo juicios de valor que se incorporan a su propia vida.

3.2. Capacidad crítica del espectador. Cine, libertad y libertades. La voluntad educada.

Parece que hay acuerdo general sobre la idea de que las condiciones de receptividad bajo las que se lleva a cabo la experiencia estética del cine sobre todo, el sentimiento de realidad facilitan la ausencia de criterio en el espectador, es decir, la adhesión afectiva, y en ocasiones incluso intelectual respecto a la visión del mundo que les ofrece la película.

Sin embargo, la discusión comienza a la hora de concretar en qué consiste esa adhesión, que mientras para algunos es un estado mental perezoso cercano a la hipnosis para otros como Mitry, se trata de una ausencia *relativa* del criterio distinta a la pasividad mental, denominada receptividad. (Mitry II, 1978, pág. 55). En su momento se explicó con detalle este estado, con todas sus consecuencias que conlleva: en realidad, en él radica la posibilidad educativa del cine. Algunos reprochan al cine precisamente lo que ellos mismos tratan a menudo desesperadamente de obtener, es decir, la atención espontánea de los niños. Si el espectáculo cinematográfico inmoviliza al niño, ¿no le coloca en las condiciones que el pedagogo trata de crear para que analice un poema o resuelva una ecuación? Admitamos la credulidad de los adolescentes y su receptividad ¿No son precisamente estos factores los que me permiten la formación y la educación de los niños?

Además, la participación del espectador en la acción no es constante, siempre hay un momento, por breve que sea, entre la participación en un acto y otro, para su reflexión; como un juicio casi instantáneo. De este modo, la participación se vuelve consciente, consentida cuando la capacidad crítica, sin hacerle resistencia, la controla. Es decir, no se trata de no caer en esa fascinación que es la actitud estética misma, la actitud contemplativa, sino de vivirla sin perder de vista el distanciamiento que existe entre mi yo como espectador y la acción con la que me identifico.

Cuando la película es una obra de arte, normalmente en esa segunda visión, como ya sabemos lo que va a suceder, la fascinación inicial deja paso al goce estético auténtico, que implica también cierta valoración, no ya de lo que sucede en la película, de lo que nos muestra, sino de lo que

nos da a entender con lo que nos muestra. Por el contrario, si la película no tiene calidad artística, al verla por segunda vez, se valora negativamente, la experiencia se empobrece y se pone en evidencia esa carencia estética; por lo general, suele aburrir.

Esto no significa que sea estrictamente necesaria una segunda oportunidad para comprender en conjunto cada película, puesto que un espectador atento, y familiarizado con el lenguaje cinematográfico, está en condiciones de alcanzar una actitud crítica satisfactoria desde el primer encuentro con la película, pero no cabe la menor duda de que verla de nuevo siempre le permitirá situarla con mayor acierto en su lugar.

Con todo lo expuesto hasta el momento se quiere poner en evidencia que la posibilidad que el cine ofrece a la conciencia como capacidad crítica es la clave para una educación moral y social a partir de la experiencia fílmica. El cine insta al espectador a ejercitar la valoración continua de los hechos en los que participa; es precisamente esa participación que le acerca tan vívidamente a los hechos lo que hace posible un juicio de valor respecto a éstos. El espectador se encuentra a la vez *fuera y dentro* de la acción, puede juzgar desde el interior mismo de ella como actor de los hechos y al mismo tiempo, al estar situado *frente* a ellos, mantener el distanciamiento que otorga al juicio la objetividad (*ob-iectus*) necesaria.

La educación moral potenciada por el cine comienza ya en la discriminación sensible de la película pero culmina cuando el espectador se enfrenta críticamente a lo que ve y esta crítica se incorporan a su propia personalidad. J.L.M. Peters señala:

“aunque efectivamente, sea necesario poseer un cierto conocimiento del lenguaje cinematográfico para no perderse en su universo, y de su estética para no ser un espectador pasivo, sólo el espíritu crítico permite enriquecer nuestra vida personal con la experiencia cinematográfica” (Peters, 1961, pág. 57).

Esto conecta directamente con la idea de que individuo y sociedad se benefician mutuamente del carácter esencialmente *comunicativo* de la experiencia humana.

El tema de la capacidad crítica durante la proyección cinematográfica se halla directamente conectado con la polémica de la libertad del espectador versus la libertad del cineasta.

La cuestión estriba en saber si se trata de una libertad debida por el artista al espectador o consiste más bien en una condición sostenida por el propio espectador y separada del hacer fílmico, es decir, si es el cineasta quien tiene que respetar unas normas artísticas orientadas a la libertad de pensamiento y sentimiento del público, o bien es éste quien debe someterse a la voluntad creadora del artista, dejándose arrastrar por su propuesta. Se trata de dos posturas extremas, cuya versión moderada da pie a una tercera postura reconciliadora.

Para unos es más importante salvaguardar la situación del artista como creador incondicional y la del espectador como receptor partidario, y para otros sólo vale la idea del arte para servir al público.

Es evidente que la disyuntiva no puede llegar demasiado lejos desde el momento en que la libertad queda definida como condición inherente a la naturaleza humana, y por tanto, debida a ambas partes, pero es comprensible que surjan enfrentamientos en la práctica real. ¿Por qué no aceptar que el arte puede realizarse como servicio al mismo tiempo que el artista es libremente creativo? Quizás en un momento de la postmodernidad en que el arte se suele definir únicamente como la expresión de las obsesiones personales de cada artista sea difícil de entender tal paradoja, pero para considerar válida la idea de educación socio-moral que aquí se defiende es imprescindible examinarla con detenimiento.

Para empezar, si se quiere aceptar como efectiva *la virtualidad educativa del cine* en el ámbito de lo socio-moral es necesario que el espectador pueda asumir la acción filmica como propia, por medio de la participación afectivo-cognitiva que ya ha sido estudiada en el anteriormente; sólo desde la posición del sujeto puede el espectador asumir la responsabilidad de emitir un juicio personal y libre respecto a los hechos filmicos y éste no puede ser atribuido ni a los personajes, ni al autor del film, ni al crítico profesional. En efecto, pertenece al espectador juzgar la acción del film y desde ahí erigirse como su propio crítico.

Además, cabe recordar que la educación debe concebirse ante todo como *praxis*, pues pertenece a su esencia ocuparse directa y eminentemente de las acciones libres, como ninguna otra actividad humana, y que la imagen suele definirse como el lenguaje de la acción, de lo cual se deduce que el cine puede educar en el terreno de lo moral sin perder su carácter artístico, es decir, sin que el cineasta tenga que supeditar su libertad creadora a la libertad de criterio en el espectador. Todo depende de que el primero sepa expresar la acción humana y de que el segundo la pueda captar, teniendo como punto en común para ambos la referencia a una lógica de lo real para comprender lo filmado. Al margen de ese previo pacto tácito, cualquier discurso anterior o posterior tiene cabida, pero siempre fuera de la obra en sí porque, como señalaba Malraux, ya “existe una elocuencia de los actos que no es la del lenguaje, aunque muchas veces la suscite” (Malraux, 1996, pág. 10).

Resuelve Mitry la polémica del mismo modo: “la verdadera libertad del espectador estriba en que descubrir la significación de las cosas o ver éstas únicamente como cosas. El espectador es libre de pensar *sobre o a partir* de lo que ve, pero no de escoger en lo que se le da a ver.” (Mitry II, 1971, pág. 49). Aquello sobre lo que puede pensar es antes lo que el espectador ha podido vivir imaginariamente ocupando el lugar mismo del sujeto de la acción, por medio de la participación. “El sujeto que ve deviene sujeto de lo que ve; se desdobra y mira vivir una existencia imaginaria.

Es, a un tiempo observador y observado, una conciencia que toma conciencia de su propio subconsciente, pero que permanece libre para tomar sus distancias y para alejarse del encantamiento” (Mitry II, 1978, 339). En la experiencia filmica la acción sigue siendo el momento más definitivo de la moral humana y la educación. (Choza, 1990, pág. 291).

Cabe señalar de forma previa al siguiente acápite, lo que señalaba Cajal en su obra: “Tónicos sobre la voluntad” (1898): “todo hombre puede ser, si se lo propone, escultor de su propio cerebro” y añadía: “la disciplina de la voluntad es condición fundamental en el investigador científico, descartando que aptitudes excepcionales sean concurrentes en los grandes investigadores”.

De todo lo dicho anteriormente, se puede empezar a sospechar que la educación socio-moral a partir de la experiencia fílmica comienza ya en la experiencia sensible y se completa pasando por la imaginación en el conocimiento intelectual.

Por la experiencia sensible del cine el espectador aprehende comportamientos sociales: imaginariamente experimenta relaciones con otros y las incorpora a su experiencia de tal modo que después, como si se tratara casi de su memoria personal, pueden influir realmente en sus propias relaciones sociales. También vive tales relaciones con toda la moralidad que conllevan, pero libre de cargar con su responsabilidad real; ensaya acciones sin sufrir el menor riesgo, logrando hacer un pozo de experiencia para la vida real posterior. Por medio del conocimiento intelectual, el espectador recibe la sugestión de ideas que pueden terminar en una toma de conciencia con su correspondiente juicio moral. El espectador además se hace cargo del alcance social que pueden encerrar una acción determinada, por lo que capta de un solo golpe, inseparablemente, la repercusión social y moral del obrar humano: los efectos que la acción del protagonista de una película puede tener sobre los demás personajes facilitan al espectador el reconocimiento de la responsabilidad moral que sostiene al sujeto que las comete. La vía del conocimiento permite al espectador tomar mayor conciencia de la experiencia vivida, no sólo en la pantalla sino también en la vida real. Porque aunque la imagen no incite a la acción en muchos momentos sino únicamente a la contemplación, ésta siempre puede suscitar un pensamiento que vuelva más consciente la propia actuación. Con esa toma de conciencia se asume con mayor facilidad la autoría y responsabilidad personal del propio actuar, el espectador se convierte en protagonista de su propia vida.

Para el mismo Piaget, la idea de una educación de la voluntad basada en el desarrollo de una sensibilidad y una afectividad maduras probablemente bastaría para justificar la relación entre el cine y la educación moral, porque según él toda estructura de la afectividad desemboca tarde o temprano en algún tipo de configuración moral.

Considera Piaget errónea la idea romántica que desvincula la afectividad de todo pensamiento lógico-racional, de toda operación de la inteligencia, y que la incluye únicamente dentro de una espontaneidad intuitiva propia de la primera infancia. Los sentimientos evolucionan hacia un equilibrio creciente como lo hace el pensamiento, para finalizar en una voluntad madura que se concreta en una moral autónoma. (Piaget, 1986, pág. 94).

Por ello, el recorrido de esta investigación comenzaba sentando las bases antropológicas de la experiencia fílmica ¿con qué capacidades cuenta el espectador?, ¿Cuál es el punto de partida de la experiencia fílmica? A partir de unas condiciones iniciales que se concretan en la sensibilidad abierta y flexible de la naturaleza humana, la capacidad perceptiva, la imaginación y la memoria humana, el arte cinematográfico funciona como un lenguaje poético que exige ser interpretado por cada espectador. Y en esta relación dialógica y creativa entre el cine y el público, en esta respuesta que cada espectador puede pronunciar frente a cada película, es donde tiene cabida la posibilidad educativa del cine. La educación que el cine encierra comienza en la dimensión psíquica de la afectividad y el conocimiento, tal como se ha explicado previamente, pero logra su desenlace en la dimensión social y moral del obrar humano.

Una imagen fílmica nos transmite una serie de cualidades sensibles (la expresión de una mirada); con la cual podemos a partir de los hechos narrados asociar ciertas emociones y sentimientos (esperanza, desilusión) a los que, a su vez, atribuimos de nuevo a partir de la narración y también de nuestra propia experiencia y criterio personal un significado interno a la acción del film y un sentido externo que lo trasciende.

En las respuestas que emiten los espectadores se puede afirmar que el cine enseña a *sentir* las cualidades de la realidad y contribuye a configurar la sensibilidad; también promueve sentimientos e ideas frente a situaciones de la vida a partir de las emociones y pensamientos suscitados por la película en cada momento concreto y sensible, por último, todas esas sensaciones, sentimientos e ideas repercuten también en el plano de la conducta y la acción que coincide con la dimensión socio-moral de la educación suponiendo una auténtica formación de la voluntad. Es más, la original ventaja de la enseñanza moral del cine estriba en que el criterio moral suscitado viene asociado a una sensación concreta y a un determinado afecto o sentimiento, lo cual permite captar con toda su viveza la bondad o la maldad de una actuación, dentro de los términos estéticos de agrado o desagrado compasión o temor, en términos aristotélicos.

Sabemos que gracias a las condiciones fílmicas (de la película, de la proyección) y a las condiciones de partida del espectador, la ficción puede ser vivida como si se tratara de la realidad misma sin necesidad de tomársela tan en serio, como una realidad paralela que nos permite hacer el papel de víctimas, asesinos, sin tener que dar cuentas de lo que suceda. Sin embargo, cada ficción supone un ensayo para la acción verdadera, para la vida real, con su correspondiente toma de conciencia, de tal modo que aprendemos conductas y nos posicionamos frente a ellas, contribuyendo a la formación de nuestro carácter, a la formación de nuestra voluntad.

Por eso, además, el cine socializa, no sólo como transmisor de una cultura común, o si se prefiere de una multicultural común, sino también suscitando en el público conductas sociales. El cine fomenta la socialización del hombre: porque supone en primer lugar el reconocimiento por parte del espectador de la sociedad y la cultura a la que pertenece, pues la gran pantalla puede iluminarse como un espejo de la complejidad social del mundo contemporáneo, pero además le invita a vivirla desde todas sus posibilidades ocupando ahora el puesto de triunfador o enamorado. En fin, el cine brinda la ocasión de potenciar la socialización del hombre desde diversas posibilidades concretas que son vividas virtualmente por medio de la imitación. (Mead, 1934, pág. 100).

A partir del momento en que cada posible rol social puede vivirse en la experiencia fílmica, interviene el elemento moral; el espectador lo enjuicia desde su propia persona, identificándose más o menos con él. Como posible autor de las acciones que muestra el film, el espectador se enfrenta con la posibilidad de asumir todas sus consecuencias, haciéndose cargo de la responsabilidad que aquéllas encierran, lo que es lo mismo que decir que el cine brinda la ocasión de descubrir el carácter moral de los hechos que muestra y, a partir de éstos, de la vida en general.

El espectador se encuentra en el terreno de la moral siempre que toma decisiones para adherirse o no a las conductas que va a experimentando a través de los personajes de la película. Digamos que el cine permite rechazar o aceptar un comportamiento sobre la base certera de haberlo vivido, experimentado en la práctica, aunque sea sólo imaginariamente. Además, al tratarse del juicio

sobre unos hechos ficticios que no afectarán a su vida real, el espectador se atreve a adoptar una postura crítica con mayor distanciamiento.

En resumen, el modo en que la moral se halla vinculada a la obra de arte comienza en el componente sensible y afectivo-cognitivo de ésta, referido anteriormente. El arte en nuestro caso, el cine despierta una serie de afectos y pensamientos en el espectador que contribuyen a madurar su conciencia moral, suscitando la toma de posiciones bien definidas respecto a ellos. Estas repercutirán posteriormente en la conducta exterior, conformando una determinada voluntad.

Todo ello depende, sin embargo, de esa identificación o proyección afectiva que se da en el plano afectivo-cognitivo de la experiencia del cine, que a su vez se funda en gran medida en la calidad artística de la película, como ya se explicó antes; la responsabilidad artística del cineasta está en realizar una película creíble, que logre en el público la identificación y la proyección indispensables para poder trascender el nivel de la narración fílmica en el nivel de la contemplación estética donde el espectador se adhiere a la belleza como ideal superior: Éste sería el momento culminante de la experiencia fílmica, cuando el hombre se reconoce a sí mismo en ese ideal de belleza, como tendencia, como aspiración o deseo del alma, un ideal de perfección, que como se apuntó ya en otra ocasión, explica todo intento de creación artística.

He ahí el punto de unión que mantiene el arte con la moral: el arte es expresión del ideal para quien lo contempla y en esa comunicación subjetiva el espectador reconoce al ideal como una parte de sí mismo, y por eso como bien, en el sentimiento de plenitud total provocado por “una especie de identificación del yo con lo que quería ser, un simulacro de posesión, un fenómeno de participación que es éxtasis”. (Mitry I, 1978, 19) El arte es el mejor espejo que el hombre tiene para reconocerse en el mundo, de lo que se puede deducir que la obra de arte no debe ser considerada un lujo inútil sino que se convierte en vitamina necesaria para la salud espiritual del hombre

El cine nos desvela el ideal que manteníamos escondido en nuestro propio interior y nos invita a llevarlo a la práctica de la vida real. Como afirma A. Gerber “es necesario hacer que la realidad obedezca a nuestros sueños. El cine es el mejor profeta de esta moral: Nos deja entrever los valores que se debe envidiar, los valores posibles, pero sobre todo los imposibles, porque éstos son los que conducen más lejos y remodelan más sensiblemente la existencia.” (Gerber, 1969, pág. 208).

3.3 El cine como cultura. La persona cultivada.

Además de este factor decisivo en las relaciones entre el arte y la moral, existen otras variables también importantes a tener en cuenta. En primer lugar, el arte cinematográfico y cualquier otro arte están impregnados en su propia naturaleza de la sociedad en la que ha nacido y en la que se ha desarrollado.

Por eso mismo el sentido de una película concreta se encuentra generalmente en el contexto socio-cultural en el que ha sido concebida, y a pesar de que las grandes obras maestras logren trascenderlo, solo alcanzan pleno sentido en su interior.

Las obras maestras son así el resultado exitoso de la combinación surgida a partir de una individualidad singular y unas circunstancias socio-culturales concretas: el artista consciente debe respirar el aire de su tiempo y conocer el flujo de su época tomándola a la vez como referencia y como contraste con el fin de definir su propia personalidad. (Mitry I, 1978, pág. 43). En el caso del cine, además, debido al complejo entramado de toda una producción, la conexión creativa entre el autor y la sociedad todavía se vuelve más fructífera porque aunque el cine es un arte de autor, éste se somete a las circunstancias que puedan surgir durante su realización, puesto que el material sobre el que se trabaja (actores, decorados), es un material vivo. (Mitry I, 1978, pág. 27)

Por eso no se puede eludir en este punto la idea de arte como cultura, ni el valor educativo que ésta lleva implícito. La cultura puede ser entendida en un doble sentido: desde el individuo y entonces nos referimos al cultivo de la persona, o bien desde la sociedad, entendiendo la cultura como el conjunto de valores dignos de ser preservados y transmitidos a las generaciones futuras. (Vicente, 1988) Son dos, por tanto, las perspectivas desde las cuales se va a observar la dimensión socio-educativa del cine: desde el individuo como espectador cultivado y perteneciente al grupo o desde la comunidad social como público que comparte una cultura cinematográfica.

En muchas ocasiones se ha puesto de relieve la necesidad de que el espectador éste familiarizado con el lenguaje cinematográfico y su historia para comprender una película determinada, igual que ocurre con el lector que tiene cierta formación literaria a la hora de leer un libro. También el cine, dice Mitry, “al recurrir a la lógica del discurso, las connotaciones remiten a un nivel de comprensión y de asimilación que exige cierta cultura” (Mitry II, 1971, pág. 556).

Esta idea de cultura como el cultivo de la persona se halla estrechamente relacionada con la idea de la formación del carácter como una segunda naturaleza; pues es la cultura, como dice Ghelen, con sus reglas de acción, la que determina de uno u otro modo la necesidad que surge de la plasticidad interna de la estructura pulsional humana (Gehlen 1980, pág. 388-389). De ahí nace lo que llamamos carácter o segunda naturaleza, o cultura. “El carácter de un hombre contiene siempre *lo que ha venido a ser por sí mismo*. Entre la necesidad y la satisfacción hay una distancia que permite la deliberación, la reflexión, la liberación”. (Ibíd., pág. 396). Ese hiato de la libertad es también “la circunstancia decisiva que permite la existencia de un *dentro*, en definitiva, de una personalidad moral”. (Ibíd. pág. 398).

Por eso, este tipo de formación basado en una concepción restringida de cultura, sitúa a la persona en el centro de la sociedad, como un miembro capaz de transformarla desde su propia condición individual. El individuo participa más o menos en la sociedad en el sentido no tanto de formar parte de ella sino de posicionarse de adoptar un lugar en ella, destacando así la importancia de la acción personal de cada individuo en una sociedad que no los uniformiza sino que atiende con auténtica justicia sus diferencias personales. Trasladando esta concepción al terreno del cine, se trata de que el espectador pueda llegar a comprender, a entusiasmarse con un cine creativo, novedoso, rechazando los convencionalismos a los que nos tiene sometidos por norma general la comercialización cinematográfica. Este convencionalismo es difícil de rechazar cuando el espectador se halla tan habituado a una estructura mental y perceptiva muy determinada por la comercialización.

La escuela deberá asumir, pues, la enseñanza de la estética del cine, al igual que enseña gramática y sintaxis verbal, si quiere que el espectador sea capaz, igual que el cineasta, de encontrar nuevos significados para el cine. (Mitry, 1978, pág. 35). Lo anterior se puede ver reflejado, en el trabajo de campo, de esta tesis, a través de cine club escolar, en la modalidad de la enseñanza del lenguaje y la apreciación cinematográficos.

El cine pone de relieve las diferencias individuales de cada espectador, puesto que continuamente le remite a su propia experiencia, a sus aspiraciones más profundas, pero también apela a sensaciones y sentimientos comunes a casi todos; es decir, si el espectador se encuentra sólo consigo mismo ante el mundo que se ofrece a sus ojos,

“este aislamiento, sin embargo, no le sustrae de lo colectivo. No comunica con sus semejantes, pero ve y siente con ellos, sino lo hace como ellos. Una especie de lazo subyacente se establece entre los espectadores encerrados en su contemplación. El cine sustituye el unanimismo objetivo del teatro por una especie de intersubjetividad, menos consciente pero evidentemente más profunda” (Mitry II, 1978, pág. 339).

De ahí que el próximo apartado se dedique a la consideración del cine desde otra vertiente de la cultura, como conjunto de valores compartidos por la sociedad. Mientras desde la perspectiva individual la educación consideraba el cine como una de las artes orientadas al cultivo personal del individuo, desde esta otra perspectiva social el cine se enmarca dentro de la llamada comunicación de masas, junto a la publicidad, la prensa y la televisión.

La doble perspectiva cultural desde la que se puede considerar el cine individuo o sociedad encierra una conocida controversia entre la concepción de cultura de élites y de cultura de masas, resultado de la concepción actual de la cultura como la dimensión primordial del progreso. (Polo, 1996, pág. 100-101). Cada postura tiene sus limitaciones: mientras la primera restringe la cultura a unos pocos privilegiados a favor de preservar la calidad de la misma, la segunda somete los valores de la propia cultura a su difusión y disfrute por parte de todos; por eso, si la primera puede acabar por conducir el arte de la extravagancia, la segunda lo puede llevar a la uniformidad, es decir, a su desaparición.

Así, el cine pone en juego uno de los criterios estéticos más controvertidos: el de la calidad artística versus la masificación, pero el conflicto entre el arte popular y el arte elitista no es exclusivo del cine. Es cierto, que el conflicto se agrava sobre todo desde la aparición de los medios de comunicación de masas y su supeditación no tanto a valores ideológicos sino a criterios comerciales y publicitarios, como ocurre claramente con la televisión. A menudo se juzga la artísticidad de un film reduciéndola a un solo criterio: originalidad, esteticismo, realismo; desatendiendo el conjunto que es lo que realmente le concede la calidad artística. El arte no depende de si la película gusta a muchos o a pocos sino más bien de cómo se ha realizado todo el proceso creativo que la ha llevado a término.

Nos devuelve Mitry al tema de la *mimesis*, la naturalidad de la metáfora, relacionada directamente con el hecho que la fundamenta, la *verosimilitud*. Ahora, es conveniente ceñirse a aquella condición social y comunicativa de la cultura, y concretamente del cine como un bien cultural socialmente compartido.

Parece evidente que la cultura constituye el lugar de unión entre el arte como creación individual y la sociedad como receptora, intérprete y defensora de los valores artísticos. La obra de arte no es un objeto aislado que el artista realiza únicamente para sí, para su propio consumo particular, sino para ser comunicado. Como afirma E. Redondo, “la comunicación supone la participación que dos o más realizan de algo que se pone en común, algo que les une” (Redondo, 1999, pág. 176). En la expresión de la obra el artista pone en común su vivencia, quiere hacer partícipes de ella a los demás, quienes entonces adquieren para él el rango de *comunidad*, o lo que es lo mismo, de sociedad.

Se trata, por tanto, de satisfacer una necesidad interior que responde al deseo de expresar una vivencia a los demás para que puedan participar en ella. Este tipo de acto comunicativo supone una verdadera entrega o donación en la que el autor se expone abiertamente al rechazo, a la crítica, a la incomprensión, pero también a la buena acogida por parte del público, a la *com-unión*. En esa aceptación del espectador en la cual se cumple la participación mutua de una misma realidad se encuentra la finalidad del arte. A partir de esto sólo hay un paso para poder afirmar que la obra de arte contribuye sólidamente en la constitución de la sociedad porque crea comunidad; y que entonces el cine posee en el ámbito de lo social una virtualidad educativa formidable, puesto que se trata del hecho artístico-cultural por excelencia del siglo XX.

Además, ha contribuido enormemente a la globalización de conductas y mentalidad para la población mundial protagonista del siglo XXI. Qué duda cabe que el cine ha sido determinante para el próximo milenio no sólo en la configuración de nuevas habilidades mentales para el uso de la nueva tecnología virtual (Internet, televisión por cable, alta definición), sino también para un cambio de mentalidad marcado por ideas globales como el multiculturalismo, la solidaridad universal, la tolerancia.

Pero más que nada, la cultura cinematográfica se ha convertido en uno de los instrumentos más válidos de participación social, de acción social, puesto que el cine actúa como auto-reconocimiento no sólo en el plano del individuo-espectador sino también en el del público como grupo social. El espectador de cine se identifica con el resto del grupo y a partir de ahí con otros grupos de público en otros lugares, de otras épocas, pudiéndose calificar este nuevo arte ya algo viejo como espejo donde el hombre se reconoce perteneciente a todo el género humano.

Si como decía Mitry, el arte es la expresión del ideal común de perfección a que el hombre aspira, entonces, al hablar de arte y de todas las facetas de la vida y la cultura humana que éste inunda, no queda otro remedio que tener en cuenta el concepto de calidad: calidad cultural o artística, calidad filmica, calidad de enseñanza, calidad de educación, apuntando siempre a ese ideal.

La importancia social del arte cinematográfico nos devuelve de nuevo al lugar de donde partíamos: el cultivo personal del espectador de modo que sea capaz de presentir, intuir o contemplar ese ideal común. Porque, efectivamente, la calidad no es atribuible únicamente a la obra de arte y a su autor sino también a la audiencia, es decir a quienes va a tener que apreciar ese arte. El papel de la educación para elevar el nivel de calidad el público es clave e ineludible. El educador deber ser consciente de que exigir calidad artística en el círculo de la oferta y la demanda en que se inscribe este nuevo arte es más fácil cuando el público tiene cierta formación estética.

3.4 Educación Moral y Estética. Hacia una interpretación crítica del mundo.

El espectador es el testigo de un drama que no parece en modo alguno haber sido hecho para él. Está allí como por casualidad; mira y toma partido en la medida en que se deja atrapar, (Mitry II, 1978, pág. 338); porque el cine tiene la capacidad de estructurar la imagen en un *continuum* espaciotemporal que predispone al espectador para captar el curso de las cosas precisamente en función de esa *praxis*. (Mitry II, 1978, pág. 364).

Si el cine funciona como una realidad paralela y la experiencia filmica son equiparables a la experiencia real en cuanto al conocimiento adquirido por los hechos filmicos y la afectación provocada por éstos en la sensibilidad, entonces todo logro educativo debido al film tiene una validez semejante a la de la experiencia directa.

Del mismo modo, toda interpretación crítica que como espectadores hacemos no ya del film como obra de arte, sino de su contenido como experiencias vitales, supone la formación de un criterio interpretativo hacia la experiencia real del mundo y de la vida.

La acción filmica insta al espectador a realizar continuas operaciones mentales, entre ellas la del juicio crítico. Éste va conformando en el espectador las formas de pensar y actuar futuras. Se trata de considerar el cine como una ocasión ficticia de interpretar el mundo real.

En definitiva, supone la posibilidad de ensayar diversas interpretaciones del mundo sin el temor de correr un riesgo real, pero con la posibilidad real de ir conformando a partir de esos ensayos una personalidad moral en el espectador.

Si el cine funciona como una realidad paralela desencadena

“la toma de conciencia del mundo y de las cosas a través de una mirada bastante objetiva para no traicionar la realidad verdadera, bastante lúcida para extraer su sentido profundo, bastante subjetiva, sin embargo, para presentarla de una forma personal y bajo una forma que agote las significaciones”. (Mitry II, 1978, pág. 424).

En cine la íntima unión entre el fondo y la forma se da de un modo especial, debido al hecho esencial de este modo de expresión apuntando ya al comienzo del epígrafe al mencionar la idea de un *continuum* espacio temporal recreado en la pantalla cinematográfica.

El tema de una película no puede explicarse independientemente de la forma filmica que lo contiene. “El tema de una obra es su contenido latente, aquello que es significado a lo largo de la película, sin ser jamás explicitado ni explícito y que, poco a poco, se va filtrando en la conciencia del espectador” (Mitry II, 1978, pág. 370). Para Mitry, el tema, el contenido o el fondo no son lo que se suele llamar la moral de la historia, propia de las películas didácticas o de tesis, porque la obra de arte no tiene nada que demostrar sino solamente mostrar, (Mitry II, 1978, pág. 372); pero tampoco consiste en la mera intriga de los hechos, la historia reducida a un esquema dramático cualquiera.

Según señala Jean Mitry, todo pensamiento no puede ser transmitido en el arte filmico sino encarnado en una determinada forma artística, pero también a su vez esto supone que toda forma cinematográfica encierra una intención definida, que todo estilo filmico oculta una determinada forma de pensar, una concepción personal del mundo y de la vida. El arte cinematográfico demuestra el deseo del cineasta de participar al público esa visión personal, en el fondo, de enfrentar al espectador con el mundo común que ambos comparten, que tome conciencia de sí y adopte también una visión personal del mundo.

En este sentido el valor educativo del cine como formación moral es irrevocable; incluso frente a posturas extremadamente esteticistas se puede afirmar con seguridad tal virtualidad en el cine, pues aunque éstas sólo reconocieran la posibilidad para formar sensibilidades, queda demostrado cómo lo sensible siempre predispone hacia una determinada inclinación moral en la conducta futura.

En un momento en que la educación moral y la enseñanza de la ética llegan marcadas por un gran predominio de su componente cognitivo y con la aceptación ya de las limitaciones que éste conlleva, la educación cinematográfica (entiéndase no sólo la utilización del cine como recurso didáctico sino, sino sobre todo, la enseñanza del cine como un elemento importante de nuestra cultura con sus aspectos teóricos, históricos, estéticos, prácticos) se presenta como un vehículo valioso para la aprehensión sensible y emocional del valor moral de la vida humana.

Las películas significan actualmente lo mismo que las historias contadas por tradición oral significaban en su época: el modo más directo y eficaz de transmitir los valores morales de la actuación humana; pero sobre todo, un modo ejemplar en su sentido más radical de formación moral. (Schiller, 1991, pág. 176). Sin olvidar que los valores, las cualidades, exigen ser mostradas para su buen aprendizaje.

El oyente, como el espectador, incorporaba a su persona la moral viva de los hechos narrados, con toda su carga sensible, emotiva, intelectual y social. El cine continúa en esa misma línea de formación práctica, proporcionando una experiencia semejante a la del teatro griego o la narración de historias, con las particularidades específicas que se han ido estudiando en otros capítulos de esta tesis.

La integración necesaria de todas las dimensiones educativas de la experiencia fílmica se fundamenta como se ha procurado demostrar aquí en la correlación entre los valores sensibles, emocionales, intelectivos, sociales, morales que hacen de la vida de la pantalla un paralelismo de la vida real, cuya experiencia tiene un valor educativo en sí mismo, como experiencia vital no supeditada a ningún valor añadido.

En definitiva, a partir de la experiencia estética también la del cine se puede exhortar en la persecución del ideal clásico *kalós kaí agathós*, como integración vital entre el *pulchrum* y el *bonum* en el alma bella, como perfección de la propia existencia definida según la belleza moral, que suprime la escisión entre lo bueno y lo bello. (Turró, 1998, pág. 7-19).

Se entiende que las emociones que corresponden a lo malo o corrupto no se limitan únicamente a las que podrían calificarse como negativas (repulsa, desprecio) sino también a todas aquellas otras que pueden considerarse positivas (clemencia, paciencia). Así, una buena película podrá despertar en el espectador toda la complejidad y riqueza de emociones que encierra la vida misma.

La educación de las emociones en el espectador de cine ya se explicó previamente; en este apartado se ha tratado de demostrar cómo aquella educación se encuentra estrechamente relacionada con la educación integral del carácter de la persona, o si se prefiere la formación moral, tal como se ha venido entendiendo en las páginas que preceden.

4. Cine y espectador.

La mirada del espectador no se mueve sola; al contrario, se modela sobre lo que atraviesa y anima a las imágenes y los sonidos; se ofrece como réplica suya, como un calco o una prolongación. Esto pasa porque el film, incluso antes de ser visto, se da a ver; por el hecho mismo de asomarse a la pantalla, presupone la existencia de alguien a quien dirigirse, al mismo tiempo que traza sus caracteres; al presentarse se construye un interlocutor ideal al que pide colaboración y disponibilidad.

Por lo tanto, el espacio que se le abre, no es ni un punto de partida ni un ámbito privilegiado, sino que representa más bien uno de los componentes del juego; es el lugar en el que se busca un “partner” prefigurándolo como cómplice, o hacia el que se dirigen unas instrucciones ejemplificando la puesta en acción, o en cuyo cuadro se modulan previsiones y visión; es, en fin, el lugar en que quien entra se reconoce como espectador y reacciona en consecuencia. Se trata de un espacio a menudo ya cumplidamente dibujado en la pantalla: el riesgo de cada propuesta es el de inscribir en sí misma la respuesta. Pero se trata también del espacio de una posible no-espera: forma parte de todas las destinaciones, de todos los destinos, el incluir lo imprevisible dentro de su propio horizonte.

En su libro Francesco Caseti, analiza cómo el espectador cinematográfico se constituye en espectador sobre la base de las estrategias activadas por el film y cómo sólo a partir de aquí se puede afrontar adecuadamente la acción. Caseti hace uso de tres metáforas para explicar su teoría: La idea de que el film *señale* de alguna manera la presencia de la persona a la que se dirige, la idea de que le *asigne* un lugar preciso y la idea de que le *haga* recorrer un trayecto. Estas imágenes (ayudan a explorar) hechos cruciales como enunciación, punto de vista, subjetividad, figurativización, actualización.

4.1. El espectador ante el film: decodificar y comunicar.

Un pequeño nudo entre el atasco y la maraña. Al fin y al cabo así es como se presenta el espectador, repasando el hilo de los diversos discursos sobre cine: el indicador de posibles contrastes, más que un terreno de entendimiento para todos; el motivo de una duda, más que un referente seguro; el fragmento de un puzzle, más que un dibujo completo; en fin, una figura un poco cifrada también allá donde se trazan con seguridad los contornos. Basta una reseña muy rápida para darse cuenta de cómo están las cosas. (Caseti, 1989, pág. 17)

En la crítica, por ejemplo, el espectador aparece sobre todo como un dato de hecho: alguno de quien no hace falta demostrar existencia y de cuya realidad se puede estar seguro. Esta inmediatez parece confirmarse en la manera en la que se disponga las fichas del juego; quien habla o quien escribe ofrece un testigo directo de ir al cine, dado que es la realización de este acto, a menudo convertido en profesión, que lo legitima para dar informaciones y juicios; quien escucha o quien lee ofrece una prueba igualmente clara, dado que es el recuerdo de una proyección o el deseo de asistir a ella lo que lo empuja a tomar contacto con una reseña; ambos concurrentes se califican como espectadores, efectivos o potenciales; son, en todo caso, respuestas y pruebas de un comportamiento social difundido. (Ibíd, pág. 17).

Este tipo de actitud tiene sus precedentes y quizá también sus propias raíces en las teorías filmicas: La mayor parte de los discursos que entre los años 10 y los años 50 tratan de definir la esencia del cine, se refieren al espectador de una forma no problemática, dando por descontado la presencia y el perfil del mismo.

Esto sucede también cuando las llamadas se hacen explícitas y apremiantes: se crea una situación en cierto modo paradójica, desde el momento en que, a la insistencia sobre ciertos datos, no corresponde la capacidad de apreciar su espesor.

Es el caso, por ejemplo, de muchas encuestas sobre cine en cuanto arte de masa; éstas apuntan a poner en evidencia la eficacia del medio más que a reflexionar sobre las transformaciones que abordan la fruición; es el mismo caso de muchas intervenciones de orden ético y político: éstas nos llevan a clasificar los diversos films más que a preguntarnos por el significado de la asistencia a un espectáculo; es el caso de muchas batallas a favor de la naturaleza realista de la imagen o, por el contrario, a favor de una dimensión onírica; éstas nos sirven para valorizar esta o aquella forma de expresión más que para plantearnos un análisis de las diferentes posiciones en las que se coloca quien mira. Por tanto, también las ocasiones abiertamente favorables son, de alguna manera, desperdiciadas: el espectador entra a menudo en escena; pero no llega a ser nunca verdadero protagonista. En el marco general no faltan, sin embargo, voces disonantes; al contrario, éstas nos ofrecen a veces unas ideas esenciales.

Ya en 1916, Münsterberg evidencia los hilos que atan, indisolublemente, el film al espectador, no sólo estudiando los “medios mentales” con los que el primero captura al segundo, sino también insistiendo en el papel que el segundo debe realizar para que el primero pueda funcionar (el espectador es el que atribuye a la imagen los caracteres de la realidad, caracteres que aquélla no posee y que, no obstante debe fingir poseer). (Münsterberg, 1916).

En el ámbito de la experiencia formalista, Boris Ejchenbaum, propone la noción de “discurso interior” con el que explica cómo una serie de signos que aparecen en la pantalla encuentran su definición y su complemento en la mente de quien sigue el film (el espectador es el que cose los diversos encuadres en una escena unitaria, individualizando los elementos recurrentes e integrando los que faltan). (Ejchenbaum, 1927).

Hacia los años treinta, Benjamín, sugiere que la “reproducción técnica” cambia conjuntamente la naturaleza de la obra de arte y los perfiles de aquel al cual está destinada (el espectador es el que, sustituyendo al iniciado o al fiel, sanciona el paso de una fruición ritual, en la que se participa y no se asiste, a una visión de consumo, a la que asiste estando separados). (Benjamín, 1973). En los años cincuenta, Edgard Morin, define el cine como “*simbiosis*”, es decir, como una máquina que alinea e integra unos componentes lingüísticos y unos componentes psíquicos (el espectador es el que, a partir de sus propias necesidades y de su propia disponibilidad afectiva rescata la aparente frialdad de la imagen revelando la acción de la misma profundamente). (Morin, 1956)

La lista podría, o mejor debería, enriquecerse con otros detalles y otros nombres, pero bastan estas pocas alusiones para indicar cómo, dentro de una aproximación que tiende a dar por ciertos determinados hechos, se manifiesta la exigencia de cuestionar y de revalorizar lo que, en la realidad, no es obvio; en el corazón mismo de las teorías filmicas hay quien insiste en estudiar la figura del espectador, en probar su consistencia, en medir sus límites.

El proyecto se vuelve todavía más explícito con ocasión del giro que caracteriza el debate sobre el cine en los años 50 y 60. Asistimos, de hecho, a un rápido recambio de coordenadas: las definiciones “por esencia” son sustituidas por investigaciones “según modelos”, la aproximación sintética y global deja sitio a intervenciones de tipo disciplinar, se prefiere el rigor metodológico a la libertad en las selecciones. En fin, las especulaciones teóricas dejan sitio a las teorías. (Casetti, 1994, pág. 16). Pues bien, esta nueva orientación provoca un auténtico cambio en la manera de referirse al espectador: de simple dato se transforma en objeto de investigación, es decir, en alguien o algo incluido entre los resultados de la experiencia y recompuesto en sus líneas esenciales en relación con los instrumentos y los fines de la investigación; de ser presencia segura se torna, en fin, en recorte preferencial y construcción específica.

Cabe señalar los modos en que las diversas ciencias plantean su impacto con el espectador: para la psicología, ocupada en la actividad perceptiva y en los procesos cognoscitivos, es el eje alrededor del cual gira la situación filmica; para la sociología, interesada en las interacciones y en los comportamientos, es uno de los factores de la institución cinematográfica; para el psicoanálisis, cuyo funcionamiento es en parte análogo al del sueño, el fetichismo, el voyerismo, es un componente del dispositivo filmico; para la economía, es el punto de unión de necesidades y consumos; para la semiótica, seducida por las arquitecturas simbólicas y por los flujos de comunicación, es uno de los polos del circuito de la parole. (Casetti, 1994)

Por un lado se piensa en el espectador como en un *decodificador*: “alguien que debe y que sabe descifrar un grupo de imágenes y de sonidos”; un visitador atento que paso a paso recupera el sentido de la representación; un articulado que al final del circuito aclara las señales cifradas.

Por otro, se piensa en el espectador como en un *interlocutor* alguien al que dirigir unas propuestas y de las que esperar una señal de entendimiento; un cómplice sutil de lo que se mueve en la pantalla, un *partner* al que se confía una tarea y que la realiza poniendo todo su empeño. (Casetti, 1994, pág. 22)

La primera teoría señalada (decodificador); en los años 60, se impone en el ámbito de la semiótica de inspiración “estructuralista”, al lado de algunas hipótesis dominantes como “la autosuficiencia del objeto significativo” o la linealidad del proceso comunicativo, el “decodificador” se afirma como una presencia puntual y, sin embargo, marginal (existe el reconocimiento de la existencia de un punto de escucha, pero también el convencimiento de que éste se encuentra fuera del verdadero interés, la obra), y como una función específica y sin embargo limitada (existe el reconocimiento de las tareas que tocan a este punto de escucha, pero también el convencimiento de que éste no afecta realmente a lo que se transmite, al mensaje).

Entonces, en el mismo momento en el que empieza a creer en quien está en posición de espera, se disminuye el perfil y se comprime la acción del mismo: en la práctica, se le permite solamente recorrer, nuevamente, una estructura ya fijada para tomar nota de lo que se le enseña, y de volver a aplicar unos códigos ya decididos, para recibir lo que se le envía. Nos encontramos en resumen, frente a un auxiliar de escena, que aunque pertenece a la compañía, es externo y extraño a la recitación. (Ibíd., pág. 23).

En los años 70, el deseo de enmendar las flaquezas inherentes a la figura de “decodificador” se extiende y se hace cada vez más explícito. Los caminos a seguir son dos: uno que tiende a dotar en mayor medida el momento de la escucha; otro que tiende, en cambio, a buscar las huellas del oyente en el mismo momento en que se le ofrece. (Casetti, 1994, pág. 23)

Este doble camino aparte de la literatura, también atraviesa el de los estudios sobre cine. Se puede recordar a Christian Metz, el cual mientras invita a una reconstrucción lo más completa y objetiva de las arquitecturas filmicas admite también la existencia de lecturas plurales, cada una sostenida por un particular “principio de desciframiento” y, por tanto, lugar de una opción y de una intervención personales. (Metz, 1973)

Se puede recordar también a Raymond Bellour, que mientras reconoce en el movimiento de la cámara un indicador de las actitudes conscientes e inconscientes del director, observa también la previsión -tácita o visible- de quién será la persona a la que se destinan las imágenes. (Bellour, 1979).

Así pues, o se aprovecha un trabajo y un compromiso a los que llama la obra o se evidencia un diseño que ella cuidadosamente guarda, o se descubre la posibilidad de una iniciativa legítima, o se hacen aumentar las señales de una escucha; el personaje que, subiendo a la escena, se había visto marginado en un rincón es, finalmente puesto a prueba.

Esta prueba, más que asignar un papel empuja a transformar el estilo de la recitación. Fuera de la metáfora, las aportaciones que hemos señalado y otras que habríamos podido sostener no llevan sólo a corregir algún detalle o a integrar algún dato, sino a diseñar una nueva figura y a inscribirla en un nuevo campo teórico; precisamente, al “decodificador” le sustituye el “interlocutor” y a la “semiótica estructuralista”, la de inspiración “textualista”. (Casetti, 1994, pág. 25). Por ejemplo, cambiando el perfil del espectador cambia también la manera de ver su presencia; si antes se pensaba en alguien en los límites de la representación, un visitador ocasional o un simple usuario, ahora se piensa en alguien llamado para atar los hilos de la trama: un verdadero beneficiario partner consciente, dado que la tela se teje para él y un polo obligado, dado que su cifra está ya bordada sobre el tejido. (Ibíd., pág. 26).

Todavía más, cambiando el perfil del espectador, cambia contemporáneamente la manera de ver la intervención; si antes se creía que para afrontar las imágenes y los sonidos pudiera bastar la posesión de un cifrario es decir, de un repertorio de señales, de una lista de correspondencias entre significantes y significados, de una tabla de posibles asociaciones de signos, ahora se cree necesario también un conocimiento tal que permita dominar la situación, valorar las elecciones realizadas, seguir los efectos predispuestos, coger las idiosincrasias emergentes; en una palabra un saber abierto, que a una sintaxis y a un léxico acerque una enciclopedia.

No se trata ya simplemente de recurrir a un código sistema rígido, que responde solamente a las necesidades evidentes, sino también a una competencia conjunto de reglas que restituyen en toda su riqueza cuanto está en la base de la producción y recepción de un discurso. En fin, cambiando el perfil del espectador cambia también la manera de ver su terreno de acción; si antes se veía en lo que aparece en la pantalla una combinación ordenada de elementos y una arquitectura acabada en sí, ahora se ve un organismo que al mismo tiempo sufre la influencia del ambiente. Entonces no se evidencia ya una estructura un simple esquema compositivo, que funciona como sostén y como jaula, sino un juego, una acción estratégica, en que se integran perfectamente las fichas y movimientos. Por otra parte, a propósito del film, ya no se habla de obra o mensaje, sino de texto, utilizando una palabra que sirve para dar nombre a los estudios ya emergentes (gran parte de la semiótica actual se llama textualista), y que al mismo tiempo recuerda en su misma definición la idea de constructo dinámico, organización abierta y compleja de objeto “destinado”. (Casetti, 1994, pág. 26)

Alguien podría observar que por lo menos es peligroso imponer al cine la nueva orientación disciplinar, dada la distancia que existe entre la pantalla y el cine, sería, en fin, incorrecto de hablar de interlocutor y de texto, dado que el film no mira fuera de sí, y quien mira está fuera del film. La objeción, tiene un aspecto completamente razonable: evidencia una situación que parece común a todos los mass-media, es decir, la distancia espacial o temporal entre los elementos en campo, y deduce una especie de enroque de los protagonistas, un aislamiento que los lleva a obrar en perfecta soledad. (Casetti, 1994, pág. 27). Pensemos en el film, lejos de ser un universo cerrado en sí mismo orgulloso de su propia autonomía y de su propia autosuficiencia y mucho antes de ser captado por alguien, conquistado a la fuerza, posee una disponibilidad propia e intrínseca.

Esto se confirma casi a cada paso, incluso en los hechos más elementales; por ejemplo, cuando son anulados los descartes y son integradas las ausencias gracias a la colaboración de quien asiste al espectáculo (basta recordar la desaparición del negro entre fotograma y fotograma); cuando la información viene regulada sobre la incertidumbre de un sistema de esperas (baste recordar el estiramiento del hilo de la narración, quizá para partirse después o para dispersarse), cuando son multiplicadas las posibilidades de una imagen a través del nacimiento de una participación (basta recordar la intervención de una proyección o de una identificación en provecho de este o aquel elemento del *récit*; cuando son construidas las figuras vicarias sobre las que modela y modelar el acceso a la historia (basta pensar en la emblematicidad y, al mismo tiempo, en la funcionalidad de muchos personajes de la diégesis). Pero es la cámara misma, más allá de los engranajes individuales, la que se dispone como una trampa lista para capturar a cualquiera que entre en su radio de acción: la exhibición de un mundo desde el más realístico al más fantástico produce “agio” al obrar de una pulsión “escópica” (Metz, 1979); la representación de un fragmento de vida desde el más arquetípico al más estereotipado responde a unas necesidades profundas. (Morin, 1956).

Entonces a cada instante el film pone delante de sí un punto al que enlazar sus propios movimientos y en el que busca una réplica; a cada momento empuja las miradas y las voces que lo pueblan más allá de los márgenes de la escena hacia quien se presume, o mejor hacia quien se pretende, que deba recogerlos a la espera de una señal de contestación. El film, en fin, “se da a ver”: instituye su propia finalidad su propio destino como meta para alcanzar y como una orilla sobre la que saltar. (Casetti, 1994, pág. 29).

El mismo trayecto vale también para el espectador, hay que invertir el sentido de la marcha. Lejos de entrar en el campo desarmado, y bastante antes de ofrecer una reacción personal, quien se sienta en la sala contribuye a construir lo que aparece en la pantalla; por ejemplo cuando conecta entre sí unos indicios dispersos para recomponer un carácter o para reconstruir un lugar (baste pensar en la progresión con la que se ve subir un personaje, o el cúmulo de detalles a partir de los cuales se completa una espacio); cuando se da un marco a los datos para aclarar su verdadero valor (basta pensar en la capacidad de una etiqueta de género, de sugerir cómo hay que comprender las cosas); cuando sigue las líneas del cuadro parece coger lo esencial y desechar lo accesorio (basta pensar en la flexibilidad de la atención al detenerse en algunas figuras y al alejarse de otras); cuando rellena los vacíos de la narración para devolver al hecho toda su plenitud (basta pensar en la frecuencia con la que alguien no-visto es llamado a explicar lo que es aparentemente evidente). Por lo tanto, quien se sienta en la sala vive con el film, mejor aún, vive dentro de él, cuando halla la manera de reflejarse en este o en aquel motivo (Metz, 1979); o de forma más general, cuando llega a situarse en la previsión de una escucha siempre subordinada a las imágenes y los sonidos. El espectador en fin, *se empeña* en mirar: a la disponibilidad del mundo en la pantalla responde con una vocación propia; a la propuesta de una destinación responde asumiendo sus propias responsabilidades. (Casetti, 1994, pág. 30).

De aquí deriva una indicación esencial, hablar de interlocutor y texto no es correr el peligro de caer en una paradoja, sino que es perseguir verdaderamente los hechos; no es optar por una dirección de estudios de dudosa aplicación, sino que es elegir la aproximación más oportuna. Es afrontar el cine mejor de lo que se hace pensando en alguien que no tiene otras posibilidades sino la de consumir un bien o la de responder a un estímulo; y es evidenciar una serie de mecanismos que, obrando a lo mejor en silencio, aseguran más que otra cosa el funcionamiento de toda la cámara.

4.2. De un avance hipotético a la figura del espectador. De la enunciación del film a la geografía del espectador: análisis del conjunto.

Las próximas páginas no afrontarán directamente las cuestiones que se acaban de señalar; las considerarán sólo como unos problemas de fondo. Se ha decidido, en efecto, seguir un determinado itinerario: trataremos de comprender cómo el film construye a su espectador, más bien que lo contrario, enfocaremos el trabajo del texto, más que unos actos concretos de fruición. A partir de aquí se intentará dar un sentido a tres afirmaciones corrientes: a la idea que el filme “*dibuje*” a su espectador; a la idea de que le dé un “*sitio*”; y a la idea de que le haga seguir un “*trayecto*”.

Si desmontamos estas metáforas es, en todo caso para guardar la esencia de la cuestión; gracias a ellas, individualizaremos, por orden, las maneras en las que un texto pone preventivamente en evidencia a su propio interlocutor, a través de simples señales o gracias a una abierta exhibición; las maneras en las que éste le asigna un punto desde el que seguir cuanto se expone, dándole una situación en el espacio, pero también en el cuadrante de los conocimientos y de las pasiones; y las maneras en que éste lo empuja a realizar unos reconocimientos, constriñéndolo a reconocer los términos de la propuesta y al mismo tiempo a reconocerse como su destinatario efectivo. El verse mirando, las disposiciones geográficas y afectivas del espectador, y las complicidades que el filme comparte con quien potencialmente va a disfrutar, así como se dibujan en la pantalla, llegarán a ser entonces los tres temas de los cuales girará el análisis. (Casetti, 1994, pág. 35).

En consecuencia, se estudiará cómo el film *construye* a su espectador; cómo responde del mismo, le fija un lugar, le obliga a seguir un trayecto; y cómo esto sucede en algunos ejemplos exactos. La constatación de cómo el “dentro” y el “fuera” de texto confluyen y, al fin y al cabo, se anulan, será en este sentido sintomática. (Ibíd, pág. 36)

Nuestro terreno de maniobra; el ámbito disciplinario que se ha ido delineando a partir de la semiótica y la lingüística, pero también de la sociología, es lo que se conoce ya bajo el nombre de pragmática.

En efecto, al preguntarse de qué manera el film dibuja a su propio espectador, fundamenta la presencia del mismo, organiza su acción en una palabra de qué manera dice tú; significa resaltar precisamente lo que interesa a la pragmática, es decir las relaciones entre texto y contexto: descubrir en qué cuadro se inscribe, el primero, para qué destino se piensa, qué condiciones ponen para su propio uso, qué ejercicio permite. Pero si se trata de pragmática, ésta y aquí, no se quiere resolver ni en pura semántica (lo que el texto dice, y también lo que del mismo se hace), ni en simple descripción de las formas de impacto y de los posibles efectos (lo que se hace texto y también lo que el mismo es). Precisamente, la percepción de un “dentro” y un “fuera” del film, constantemente interagentes y dispuestos a disolverse el uno en el otro, impedirá unas rápidas reducciones de campo.

Disciplina intersticial, quizá problemática en sus confines, pero rica en posibilidades propias y abiertas a sugerencias ajenas, esta pragmática se revelará entonces como un eficaz terreno de investigación. A través de ella nos preguntaremos ¿Quién ve?, ¿Quién entiende? Para comprender cómo funciona, tras un aparente alejamiento, tras una lúcida transparencia, una máquina lingüística, un aparato de representación.

¿Qué recorrido hace la mirada desde la imagen a la del espectador de la sala?, ¿es una interpelación? ¿Cuál es la geografía del espectador? El papel del espectador, la relación de la imagen con lo real y las teorías acerca del recorrido de la mirada del espectador se explican a continuación. Si analizamos diferentes aperturas de un film, por ejemplo, el plano secuencia en el cual un hombre en primer plano dirige su mirada a la cámara; en ese hecho, podemos distinguir que se dirigen directamente a quien debería ser su espectador, lo miran y le hablan desde la pantalla, casi queriéndolo invitar a participar en el hecho. (Casetti, 1994, pág. 39)

Explicándolo mejor, esa mirada intenta un gesto de “interpelación”, es decir, llama, para que intervenga, a alguien afirmando que lo reconocen y pidiéndole que se reconozca como su propio interlocutor inmediato. Lo hacen a través de una mirada y de las palabras hacia la cámara, del mismo modo que hubieran utilizado una acotación exhortativa o un inciso meta narrativo, destinados a quien sigue la narración y no a quien allí actúa y lo hacen asumiendo algunos riesgos, dado que introducen un procedimiento que tradicionalmente está considerado como punto de incandescencia y de interdicción.

Un punto de incandescencia, en primer lugar.

En efecto, cualesquiera que sean los motivos que determinan, las miradas y las palabras hacia la cámara posee el poder de “encender” las estructuras basales de un film: ya sea porque llegan a indicar lo que por costumbre se esconde, la cámara y el trabajo que ésta cumple; ya sea porque llegan a imponer la apertura al único espacio irremediamente diferente, al único fuera de campo que puede transformarse en campo, es decir, a la sala que está frente a la pantalla; ya sea, en fin, porque llegan a efectuar un desgarró en el tejido de la fricción, gracias al surgir de una consciencia metalingüística “estamos en el cine” que desvelando. El juego lo destruye.

Representan, pues la zona en la que el film recupera con mucha fuerza lo que de costumbre se descuida, y en este sentido se ponen verdaderamente candentes. Pero constituyen también, un punto de interdicción: precisamente porque se revela un presupuesto callado, y para callar, porque es un intento indebido de invadir un espacio separado, porque es ruptura de una trama que hay que guardar intacta, las miradas y las palabras hacia la cámara se perciben como infracción de un orden canónico, como atentado al “buen” funcionamiento de una representación o de una narración filmicas. Por tanto, valorando las consecuencias, no parece que la interpelación convenga al normal desarrollo de la comunicación cinematográfica. (Ibíd., pág. 39). No obstante, y aquí los problemas se duplican, una prohibición semejante no se manifiesta de manera constante, ésta varía, por ejemplo en relación con las formas que asume la interpelación: la mirada hacia la cámara se considera con más cautela que una acotación, o que una voz en off que se dirigen al espectador para informarle, solicitarle, exhortarle. De la misma manera varía con relación a los lugares en los que la interpelación aparece: con respecto a los géneros, en un film de aventura está normalmente prohibido mirar al espectador a los ojos, no así, en cambio, en los filmes musicales o cómicos.

En ciertas situaciones una prohibición semejante se transforma en obligación: como sucede cuando hay que asegurar al espectador que él es precisamente el destinatario de lo que está viendo y oyendo, o mejor aún, cuando la utilidad de un contacto es más fuerte que los riesgos que su establecimiento conlleva. (Ibíd., pág.40)

Para comprender cuándo y por qué se llamaba a la intervención del espectador, o a cuáles condiciones se les asignaba un espacio de acción, no es suficiente referirse a un trabajo (el de la cámara) que el film tendería a negar, o a un lugar (la sala) que el film tendería a excluir; o un personaje (quien ve y escucha) que el film tendería a esconder; hay que remitirse, en cambio, a un terreno más general, el de la enunciación cinematográfica, buscando aquí un principio de explicación

¿Qué es la enunciación cinematográfica? Con este término se indica la conversión de una lengua en discurso, es decir, el paso de un conjunto de simples virtualidades a un objeto concreto y localizado: *objeto concreto*, en cuanto realidad perceptible; objeto localizado, en cuanto cosa que aparece en el mundo. En otras palabras, la “enunciación” es el apropiarse y el apoderarse de las posibilidades expresivas ofrecidas por el cine para dar cuerpo y consistencia a un film.

Hay que resaltar que este gesto (que tiene algo de inaugural, aunque no represente un “origen” en el más estricto sentido) fija las coordenadas del discurso fílmico constriñéndolas directamente a sí mismo: la “enunciación” en efecto, constituye la base a partir de la cual se articulan personas, lugares y tiempos del film; ella ofrece el punto cero (el *ego hic nunc*, es decir, su quién, dónde y cuando) respecto al que se distribuyen las diversas partes en juego; las personas, sobre la base del *quién* de la enunciación, pueden estructurarse en: yo / tú / él; los lugares, sobre la base de su *dónde*, en: aquí / allí / en otro lugar; los tiempos, sobre la base de su *cuándo*, en: ahora / antes / después / entonces. Cualesquiera que sean las elecciones efectuadas, la existencia y los parámetros de referencia de un discurso fílmico dependen en sentido estricto de la enunciación.

De cualquier forma, detallamos simplemente los recorridos hasta aquí señalados siguiendo los perfiles de las personas.

Lo hacemos porque se trata de un nudo esencial, dado que el proceso general parece implicar y promover sobre todo una subjetividad o porque en este espacio donde se juega el destino del espectador (así como se juega el destino de su pendant, que se recoge por costumbre, bajo el nombre de autor).

Primeramente, decimos que la enunciación, y con ella lo que podemos designar como su sujeto, no se presentan nunca como tales. La enunciación ya se considere como una instancia de mediación que asegure el paso de una virtualidad a una realización, o como un acto lingüístico que asegure la producción de un discurso, se da a ver sólo en el enunciado en que está el presupuesto, es decir, en el film; en la secuencia, en el encuadre dado que atribuiremos el término enunciado a cualquier resultado de la enunciación.

El sujeto de la enunciación, bien queriéndolo reconducir a una simple operación el hecho de que el proceso se ponga en marcha, bien queriéndolo reconducir a alguna entidad empírica lo que pone en marcha el proceso, se da a conocer sólo por indicios, sólo por una serie de emergencias internas al film. En fin, el gesto con el que se abre el juego opera con profundidad, pero quedando fuera de la escena. Por el contrario, hay siempre algo en el enunciado que reproduce la acción, y en este sentido atestigua su presencia.

En efecto, hay al menos un elemento que remite a la enunciación y a su sujeto y que justamente no abandona nunca el film; se percibe en la mirada que intuye y organiza lo que se enseña, en la óptica que delimita y dispone el campo, en la posición de la que se sigue lo que cae bajo la vista; en una palabra, en el punto de vista desde el cual se observan las cosas, es decir, en lo que es el eje alrededor del cual giran las imágenes (los sonidos) que conjuntamente, determinan sus coordenadas y perfiles.

Descubriremos más adelante cómo este punto de vista agrupa muchos aspectos diversos; por ejemplo, cómo éste es al mismo tiempo el lugar de una percepción, de un saber y de un creer; por ahora lo tomamos en su significado de base como señal del eco de que la escena existe porque alguien la asume bajo su mirada, y por consecuencia la hace literalmente vivir.

Este punto de vista puede referirse a al menos dos cosas, es decir a la ubicación que se da a la cámara tomavistas cuando filma o por el contrario a la posición ideal en la que se pone quien mira la escena proyectada en la pantalla.

Semejante alternativa tiene raíces profundas: comienza antes del reenvío a un aparato técnico o un desplazamiento hipotético, empieza el momento en el que la enunciación asume su propio enunciado como objeto a desplazar, dirigiéndolo hacia un punto diferente de aquel en el cual lo ha constituido, y después, alineando en su interior un apropiarse y una destinación; o en el momento en el que la enunciación choca con un campo modal, gracias al cual se puede distinguir entre un “hacer ser la imagen” y un “obligar a hacer ser la imagen” es decir más o menos al acto de divisar y al del mostrar.

Lo que cuenta, es que ya desde el principio tenemos una división frontal, una doble polaridad, una doble actividad, que lleva al sujeto de la enunciación a dividirse tomándose en “anunciador” y “enunciario”, el punto de vista puede ser testigo ora del uno ora del otro, distinguiendo así las razones, de hecho superpuestas, por cuya causa el film por un lado se construye y por otro se da.

Aquí se enfocará sobre todo al enunciario, es decir, la meta hacia la cual el enunciado tiende y al mismo tiempo, el momento en el que delega la interpretación. Pero antes daremos un tercer paso.

He aquí además, la reproducción de los pasos de la enunciación en otros tantos pasos del enunciado (por ejemplo, los gestos de base del apropiarse y del destinar se traducen en un subrayado de los puntos de salida y de llegada, con el efecto de estructurar cierta linealidad). He aquí, en fin, el amplio campo de los procesos de *figurativización* y de *tematización*, a través de los cuales la enunciación se disfraza y penetra en uno y otro de los elementos que pueblan el film: basta pensar en todo lo que representa, en sentido a menudo literal, una operación lingüística, como los ojos omnipresentes, los espectáculos que deben salir a escena, los *voyeurs* y los espías, los fantasmas y las dobles acciones que simulan comportamientos de la cámara tomavistas, los movimientos de cámara que asumen procedimientos humanos. A lo largo de todas estas etapas del recorrido, los sujetos de la enunciación parecen buscar unos motivos de desarrollo, casi queriendo tornarse de realidades identificables, sólo por indicios en objetos plenamente tratados por el film.

Por tanto, el cuadro se enriquece y se complica; pero solamente teniendo en cuenta su complejidad podemos captar la peculiaridad de ciertos movimientos. Podemos decir en primer lugar que si el trayecto que se ha señalado se cumple, se crea una especie de correspondencia o de intimidad entre el enunciado y la enunciación: tenemos, en efecto, un enunciado que antes de hacerse cargo de cualquier otra cosa vuelve a recorrer, explicitando procederes y mecanismos, su propia enunciación (enunciado enunciativo), así como tenemos una enunciación que intenta mostrarse por lo que es, en el enunciado del que ella es el presupuesto (enunciación enunciada). Por cuanto existe entre los dos términos una zona insuperable lo que se desprende de la enunciación es siempre y sólo un enunciado es como si el primero estuviera completamente insinuado en el segundo. Piénsese en ciertas llamadas al espectador, que manifiestan la presencia y la importancia de una destinación, enfatizando el papel del *enunciatario*. Pero las cosas pueden disponerse también diversamente.

Por un lado el trayecto puede no recorrerse completamente; en este caso las huellas de la enunciación quedan en suspenso, con el discurso que prosigue sin darse cuenta del gesto que lo ha constituido como único testigo del proceso que le ha dado existencia y consistencia (cine clásico).

Por otro lado, el trayecto puede recorrerse demasiado en cierto sentido; en este caso las huellas de la enunciación permanecen invisibles porque la narración las ha absorbido completamente, llevándoselas a su propia lógica y haciendo de ellas un elemento de su propio paisaje. En un caso o en el otro, el cuerpo del film se encuentra entonces custodiando una especie de secreto, bien por causa de un presupuesto que se queda callado, bien por causa de un indicio que sufre un exceso de disfraz.

Se produce, por tanto, un resultado que está muy lejos de aquél visto precedentemente: el enunciado ya no cuenta de sí mismo, sino que se preocupa sólo de sus propios “contenidos” (enunciado enunciativo); la enunciación no trata ya de hacerse de alguna manera protagonista, sino que se retira ordenadamente tras los bastidores (enunciación huyente).

Cojamos nuevamente el *enunciatario*: su presencia puede calcularse en absoluto, cuando un film habla abiertamente de sí o cuando, por el contrario, resbala sobre el argumento (se posee entonces una opción para el comentario o para la narración “puras”, queriendo emplear estos términos); en cambio, debe calcularse a través de unas comparaciones, cuando en el film se enfrentan formas diversas (y se posee entonces una alternancia de comentario y narración, en la que cada uno de los polos se califica por contraste con el otro).

Esto, sin embargo, no debe olvidar que, cualquiera que sea el resultado que se alcanza y cualesquiera que sean las medidas puestas en campo, el enunciatario en un film existe; evidente o implícito, éste constituye uno de aquellos incisos que a partir de la enunciación acompañan el texto en todo su desarrollo, uno de aquellos hilos que no pueden no entrar en su trama.

Es el espacio de un papel término con el que se quiere subrayar un lado activo, en el sentido de una capacidad de actuar sobre el texto, o en el sentido de una capacidad de hacerse cargo de lo que actúa sobre el texto; un papel sobre el cual (después de que el film haya definido sus propios parámetros y sus propias estructuras, fuera del horizonte al que hasta aquí no hemos limitado) se insertará un cuerpo, en un encuentro que dará el inicio de lo que de costumbre se designa como acción comunicativa.

Antes de definir las formas que asume un tú, nos hemos encontrado hablando de cómo se modela el espacio. La coincidencia se ha repetido cuatro veces: el plano objetivo, al lado de un espectador en actitud de simple testigo, ha evidenciado un espacio anónimo, rico en detalles visibles, pero privado de sujetos declaradamente dispuestos a ver; la cámara objetiva irreal, junto a un espectador solidario con la cámara ha puesto en evidencia un espacio literalmente imprevisible, fruto y, al mismo tiempo, ámbito de una performance técnica; la interpelación, junto a un espectador “aparte”, ha exhibido un espacio reversible, presto a abrirse ante quien está sobre la pantalla; y en fin, el plano subjetivo, junto a un espectador convertido en personaje, ha mostrado un espacio vivido desde el interior, medido por gestos visibles y por abiertos cambios de ánimo.

Esta aproximación posee una legitimidad. La enunciación, en efecto, dando vida al discurso, define tanto los contornos que mueven el enunciado, como los contornos del mundo en que el enunciado se mueve: a partir de su punto cero organiza con un solo gesto tanto los sujetos implicados en el texto (articulación del *ego*), como los espacios que el texto asume y proyecta (articulación del *hic*). En este sentido el parentesco entre el destinatario ideal y geografía de lo visible halla ya su raíz en el gesto que inaugura el juego.

Pero hay un modo más preciso de legitimar esta aproximación. Siempre en el ámbito de la enunciación, volvemos a pensar en el punto de vista y en su hacer emerger conjuntamente el punto del que parte una mirada y el punto que es delimitado por esta mirada; en suma, en su liberar a un tiempo una mirada y una escena. Pues bien, una mirada tal, más allá de indicar el hacerse y el darse de la escena, también puede distanciarse, y considerarse en sí misma, como realidad ya constituida; por tanto, como objeto recorrible tanto en sus modos de existencia como en sus contenidos.

Y por otra parte, es así cómo se afirma un enunciatario ante un enunciador: él *tú* apoyado en el enunciado no es sólo lo inverso del yo, sino también la meta hacia la que el discurso tiene pensándose como una entidad delineada y, por tanto, pronta a ser recibida. Y es así cómo emerge la función del observador: cuando se instala un *tú* en el enunciado, ve su propio discurso ya visto y, por tanto, ya en manos ajenas.

En suma, es sobre una base tal como nace una destinación. Pero si la mirada, repetimos, una mirada receptiva puede acoger la escena con tal autonomía y disponibilidad, puede jugar también con las diversas distancias entre ésta en cuanto objeto analizable y ella misma en cuanto momento de análisis.

Puede alejarse de ella y asumirla en totalidad o acercarse y aislar sus zonas singulares; puede ponerse al fondo y vivirla como un hecho acabado o acompañarla y evidenciar su evolución; puede tenerla de frente y tratarla como una superficie homogénea o ponerse de lado y resaltar algunos de sus componentes más que otros. Tenemos, pues, lo que se llama un proceso de *aspectualización*: un ojo ideal, que funciona como punto de recepción cuando está llamado a recorrer, a partir de sí mismo, dispone lo que tiene delante según una determinada perspectiva.

Los análisis se han reunido alrededor de tres imágenes:

- La idea de que el film señale de algún modo la presencia de su espectador.
- La idea de que él le asigne un lugar preciso.

- La idea de que le haga cumplir un verdadero recorrido.

La primera vuelta de análisis nos ha permitido enfocar los procesos de: *figurativización* gracias a los que una instancia abstracta (él tú implícito en todo film) sale al descubierto y se manifiesta en el campo; afrontando unas formas. La segunda vuelta ha permitido evidenciar los procesos de *aspectualización* gracias a los que el espacio y el tiempo representados se modelan sobre el modelarse de su destinación ideal; afrontando unas maniobras. La tercera vuelta, ha permitido descubrir los procesos de *modalización* gracias a los que el hacer receptivo propuesto por el texto se espera vinculándose a un deber y un querer, a un poder y un saber, a un obligar a hacer y en un hacer ser.

La figurativización, mientras explicaba el tomar consistencia de un momento del espectador, nos ha permitido también distinguir entre elementos puramente implícitos (*enunciatorio*) y sus eventuales encarnaciones en un personaje en campo (narratorio) así como ha permitido distinguir entre personajes que asumen hasta el fondo la función de punto de llegada de las imágenes, de los sonidos (narrativos metadiégeticos) y personajes que aún inmersos en la visión y en la escucha no representan realmente el punto hacia el que el film se mueve (narratorio diegetizado).

La aspectualización, mientras se explicaba el modelarse del espacio-tiempo, nos ha llevado a yuxtaponer unos perfiles diversos como el espectador oculto de la cámara objetiva, puro testigo de los sucesos, el espectador móvil de la cámara objetiva irreal, perfectamente alineado con la cámara tomavistas, el espectador en los márgenes de la interpelación obligado a una especie de aparte y el espectador en el campo de la cámara subjetiva, penetrando en el lugar de un protagonista de las diégesis.

La modalización, en fin mientras se explicaba los recorridos realizados por toda función, nos ha permitido aislar unas fases distintas: a) la de una asignación de un deber del espectador (mandato), la de la predisposición para desarrollarlo (competencia), la de su concreta ejecución “performance” y la de la valoración de los resultados (sanción).

El punto al que el film se dice destinado, se ha descubierto antes a través de las llamadas individuales, más o menos amplias, más o menos explícitas (una señal de entendimiento, un gesto sintomático), después se ha revelado a través del modo mismo de disponerse de lo representado (el entrecruzarse de una mirada y de una escena ha permitido leer los efectos del uno en el otro y viceversa), se ha narrado a través de una historia ejemplar (el mandato, la competencia, la performance, la sanción constituyen un esquema narrativo de base que a menudo hemos visto).

El resultado ha sido descubrir, las caras que asume el espectador querido y construido por el film y constatar cuán profunda puede ser su incidencia. Es muy cierto que el punto de vista llamado a recoger las imágenes y los sonidos, él *tú* evocado en la pantalla, se ha confirmado en la investigación, es decir por un lado el antagonista del *yo* que organiza el juego, el contrario del ámbito desde el que se mueve la puesta en escena; por el otro, el punto que permite volver a examinar la representación y lo representado, aquel en el cual él *yo* puede verse mirando.

La idea entonces de que el texto se abra en presencia de un espectador, la idea de que se le dé un lugar bien definido, y la idea de que se haga cumplir un verdadero recorrido, proponen como

candidatos a ser igualmente parámetros sobre los que sopesar el del darse a ver y entender del film, si se quiere más unidades de medida, que se pueden poner al lado de las propuestas ya, para otros dominios. Todos los análisis han encontrado su constante punto de arranque en la enunciación, el gesto que da vida al film por lo que éste es, el momento de la conversión de las virtualidades del cine en una realización concreta.

4.3 Comprensión narrativa del espectador.

El espectador definido según Bordwell no es una persona concreta, ni siquiera yo. Bordwell señala que adopta el término “observador” o “espectador” para nombrar a una entidad hipotética que realiza las operaciones relevantes para construir una historia partiendo de la representación del filme. El espectador de Bordwell actúa según los protocolos de comprensión de la historia. El espectador aquí es real en el sentido, cuando menos, de que posee ciertas limitaciones psicológicas que los espectadores auténticos tienen. El espectador, según Bordwell, experimenta los fenómenos *phi* y en consecuencia percibe el movimiento aparente de las películas. El espectador es activo, su experiencia se guía por el texto, según protocolos intersubjetivos que pueden variar. (Bordwell, 1996, pág. 30).

La teoría que avanza Bordwell atiende a los aspectos cognitivos y perceptuales de la visión del filme. Generalmente, la teoría filmica común ha minusvalorado la importancia del trabajo consciente y preconsciente del espectador. Como informe cognitivo-perceptual esta teoría no aborda las características afectivas de la visión de las películas. Bordwell aclara que “no es que no crea que la emoción es irrelevante para nuestra experiencia de la narración cinematográfica, muy al contrario, sino porque estoy interesado en los aspectos del visionado que conducen a la construcción de la historia y su mundo”. (Ibíd., pág. 30). Bordwell, asume que la comprensión de un espectador de la narración filmica es teóricamente diferente de sus respuestas emocionales (y sospecha que los modelos psicoanalíticos pueden ser muy adecuados para explicar los aspectos emocionales del visionado de películas).

Aclara enfáticamente, Bordwell, respecto a los intentos de interpretar el cine desde la lingüística: “No deberá sorprender que no trate la actuación del espectador como necesariamente modelada según las actividades lingüísticas.

Señala Bordwell “No hablaré del espectador que *enuncia* la historia según progresa la película, ni asumiré que el sentido narrativo se consigue según los principios de la metáfora y la metonimia. No está en absoluto claramente establecido que la percepción y la cognición humanas se determinen fundamentalmente por los procesos del lenguaje natural; es más, gran parte de las evidencias psicolingüísticas van en otra dirección, hacia el convencimiento de que el lenguaje es un instrumento y una guía de la actividad mental”. (Ibíd., pág. 30).

Por tales razones, no llamaré (señala Bordwell) a la comprensión del espectador “lectura” de una película. Es, cuando menos, innecesariamente equívoco hablar de la actividad del espectador como “lectura” cuando la misma palabra se aplica a los argumentos proporcionales abstractos de la interpretación y el análisis críticos. El acto de ver es sinóptico, ligado al tiempo de presentación del texto, y además literal: no necesita traducción en términos verbales. Interpretar (leer) es algo minucioso, libre de la temporalidad del texto y finalmente simbólico; se basa en el lenguaje proposicional. (Ibíd., pág. 30).

Para darle sentido a una película narrativa el espectador debe hacer algo más que percibir el movimiento, interpretar las imágenes y el sonido como representación de un mundo en tres dimensiones y comprender el lenguaje verbal y escrito. El espectador debe tomar como objetivo principal la interpretación de una historia más o menos inteligible. Pero, ¿qué convierte a algo en una historia? ¿Y qué la hace inteligible? (Bordwell, 1996, pág. 33)

Desde los primeros setenta, diversos psicólogos y lingüistas han intentado entender el modo en que las personas comprenden y recuerdan historias. Los datos que los investigadores han descubierto ofrecen algunas indicaciones muy aptas para la teorización. En primer lugar, estos estudios han revelado que incluso los niños de cinco años, en nuestra cultura, reconocen ciertas actividades como características del hecho de contar y escuchar historias. Segundo, las pautas para comprender y recordar una historia son notablemente iguales para los grupos de todas las edades. La gente asume tácitamente que una historia se compone de sucesos discriminables protagonizados por ciertos agentes y unidos por principios específicos. Las personas también comparten un sentido de lo que es secundario o esencial respecto a la finalidad de la historia. Tercero, y más significativo desde un punto de vista constructivista, las personas realizan maniobras para moverse por una historia. Cuando falta información, el perceptor la infiere o hace suposiciones. Cuando los acontecimientos están organizados fuera del orden temporal, los perceptores intentan colocar esos sucesos en una secuencia. Y las personas buscan conexiones causales entre los acontecimientos tanto en anticipación como retrospectiva. (Ibíd., pág. 34).

Generalmente, el espectador llega a la película ya dispuesto, preparado para canalizar energías hacia la construcción de la historia y aplicar conjuntos de esquemas derivados del contexto y de experiencias previas. Este esfuerzo hacia el significado implica un esfuerzo hacia la unidad. Comprender la narración requiere asignarle cierta coherencia.

En el nivel local, el espectador puede captar las relaciones de los personajes, las frases del diálogo, relaciones entre los planos. Más ampliamente, el espectador debe comprender la información narrativa en busca de coherencia ¿se mantiene unida de modo que podamos identificarla? Por ejemplo ¿encajan los gestos, palabras y manipulaciones de objetos con la acción de la secuencia que conocemos “Como comprar una barra de pan”? (Ibíd., pág. 34).

El espectador encuentra también la unidad buscando la relevancia, comprobando cada acontecimiento por su pertenencia a la acción que la película (o la escena o la acción del personaje) parecen exponer básicamente.

Este criterio general dirige la actividad perceptual a través de anticipaciones e hipótesis, que a su vez se modifican por los datos suministrados por la película.

Podemos especificar estos esquemas más exactamente. Al intentar comprender un film narrativo, el espectador intenta entender el *continuum* filmico como un conjunto de acontecimientos que ocurren en escenarios definidos y unificados por principios de temporalidad y casualidad. Entender la historia del filme es entender qué sucede y dónde, cuándo y por qué sucede.

De ahí que los esquemas sobre los acontecimientos, localizaciones, tiempo y causa/efecto puedan convertirse en pertinentes para dar sentido a un filme narrativo. (Ibíd., pág. 34).

“Aunque estoy delineando un espectador hipotético, señala Bordwell, dotado con aspectos de la capacidad humana perceptual y cognitiva, podría también mencionar hasta qué extremo los espectadores empíricos pueden equivocarse al comprender una película. Estos errores pueden explicarse dentro de la teoría referida. Como se ha mencionado anteriormente una película narrativa provoca y fuerza la formación de hipótesis e inferencias: no simplemente las especifica o determina. Factores fisiológicos tales como la fatiga pueden impedir o retrasar el proceso perceptual, haciendo que la atención o la memoria decaigan”. (Bordwell, 1996, pág. 39).

Otras malas interpretaciones de la película pueden resultar de aplicar esquemas que más tarde demuestran ser inadecuados, como por ejemplo equivocarse respecto al objetivo del héroe o no esperar un reordenamiento temporal en un flashback.

Los errores de selección de esquema y formación de hipótesis pueden también provenir de un inadecuado conocimiento de las normas narrativas a que el filme apela; un espectador al que le falten esquemas para las “películas de arte y ensayo” de los años sesenta no captará claves y perderá pautas en una película como “*Fellini Ocho y Medio*”, 1963.

Finalmente, Bordwell, señala que una película puede contener claves y estructuras que impulsen al observador a cometer errores de comprensión; en tales casos, el filme “quiere” un “malentendido” de corta o larga duración. (Bordwell, 1996, pág. 40).

En la medida en que esta teoría se centra en la percepción y la cognición, no tiene mucho que decir respecto a la emoción. Las teorías sobre la emoción más compatibles con la idea constructivista son aquellas en que la emoción se une con la expectación y el retraso o interrupción de su consecución. Debería ser evidente que la emoción no es en absoluto ajena al proceso filmico de comprensión. Cuando apostamos por una hipótesis, especialmente bajo la presión del tiempo, la confirmación puede provocar una reacción emocional; el organismo disfruta creando unidad. Cuando la narración retrasa la satisfacción de una expectativa, la ocultación del resultado puede crear un interés más agudo. Cuando una hipótesis es rechazada, el contratiempo puede conducir al espectador a nuevos brotes de actividad. La mezcla de anticipación, consecución y consecuencias bloqueadas, retrasadas o frustradas pueden ejercer gran poder emocional. Los procesos formales de percepción y cognición como decía Eisenstein, pueden provocar conmoción. (Ibíd., pág. 40).

III. CINE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

En la tercera parte, de esta tesis que se ocupa de la Virtualidad Educativa del Cine, se hace necesario dirigir la mirada hacia la vinculación del cine y la educación en sus aspectos de fundamentación del cine como un arte con clara significación educativa. Otro de los aspectos aquí estudiados, se refiere a los elementos principales de la teoría psicocultural de la Educación de Jerome Bruner, centrándose en especial en el postulado narrativo que apunta a las artes visuales

1. El cine desde la educación.

El cine puede potencialmente utilizarse como un instrumento de aprendizaje, los argumentos de la existencia de vínculos existentes entre el cine la educación formal; qué es lo que realmente se puede enseñar a través del cine, cuál es la importancia de los valores en este vínculo entre el cine y la educación, cómo funciona el ejercicio del raciocinio, cómo entender el cine desde la educación, son algunos de los argumentos aquí explicados y de las interrogantes señaladas, que se intentan aclarar en este capítulo.

Si el cine tiene una influencia cierta en la vida de los adultos de nuestras sociedades, esta influencia crece a medida que va descendiendo la edad. El cine, por su enorme capacidad comunicativa, influye, impresiona, conmueve a la mayoría de las personas que aceptan exponerse a su influencia. Pero los niños y jóvenes de hoy, han nacido en un mundo fundamentalmente audiovisual que a través de la televisión ha sido su ecosistema, su medio ambiente, su escenario. A pocas cosas, quizás a ninguna, le han dedicado tanto tiempo, tanta atención e interés. Con frecuencia, la omnipresencia de lo audiovisual en nuestra actual civilización se ve como algo negativo por parte de quienes consideran que la palabra, en lugar de la imagen, es el camino que ha de facilitar el pensamiento y la reflexión. Pero nosotros queremos reconocer, en primer lugar, que lo audiovisual es el medio en el que han crecido los niños y jóvenes; en segundo lugar que el cine ofrece una posibilidad de superar el aislamiento y las limitaciones en las que se desenvuelven la vida de muchos niños actuales, abriéndole una ventana a otros mundos reales o imaginados; y, en tercer lugar, que el cine le da la oportunidad al educador de preparar a los niños y jóvenes para el mundo en el que han de vivir; de hacer presente en la educación casi todo lo que existe en ese mundo a través de su representación cinematográfica; de servirse del cine para abordar de una forma viva la educación en valores y, sobre todo, de aprovechar el cine, por su conexión con la emoción, con el sentimiento, con la belleza, con el arte, para no olvidar que la educación ha de proponerse ser integral, que la meta de la educación es la persona total, como un todo en que se integran todas sus facetas. (Colectivo Drac Màgic, 1995, pág. 8-9); (Ortigosa, 2002, 167-168).

1.1. Cómo entender el cine desde la educación. Cine y educación. Contenido y sentido de una educación cinematográfica: formación para el cine.

Cualquier persona con un mínimo de sensibilidad hacia la infancia y la educación tendrá que rendirse ante el enorme valor del cine en el mundo del niño. Por ello, apoyándonos en esa premisa y en cuanto hemos ido expresando en párrafos anteriores, se entenderá que no admite que los educadores exhibamos la ignorancia o la desconsideración como actitudes ante el cine. Consideramos que son otras actitudes que impone la lógica: comprender el cine, valorarlo, aprovecharlo, amar, temer, combatir el cine. (Furter, 2002, 93-103)

En nuestra época, estamos tan acostumbrados a ver enormes desarrollos y transformaciones en un espacio breve de tiempo que podemos no concederle la importancia merecida al del cine en nuestra sociedad. Hace ahora algo más de cien años, surgió con la apariencia de no ser más que una mera distracción de barraca de feria, algo curioso que se apoyaba en algún tipo de técnica entre hábil y engañosa con la que sorprender y seducir a personas sencillas, sugestionables, poco formadas. (Gubern, 1995). En este sentido, al cine le costó superar los prejuicios de las personas cultas, desconfiadas con respecto a lo popular, que mantenían sus preferencias hacia la literatura y las artes ya consagradas, mientras que veían las películas como un pasatiempo intrascendente sin valor formativo, ni cultural. El cambio que se ha operado desde aquellos comienzos ha sido espectacular y la autoridad de Arnold Hauser (1985, 289-293; Marías, 1990), nos permite calificar el cine como un arte que por primera vez llega a ser plenamente social. En efecto, el cine ha demostrado la capacidad del arte y precisamente por ser arte, para llegar a toda la población, al margen de su formación o edad y en las más diversas latitudes y culturas de la tierra. A no ser que estemos dispuestos a prescindir del fenómeno más importante y compartido de nuestra cultura, no se puede hablar del siglo XX y todo hace pensar que en el presente siglo no cambiará el valor de este aserto, sin el cine.

Es fácil comprender que un fenómeno tan importante encierra dentro de sí la pluralidad (hay más de un cine) y la diversidad (hay muchas formas de cine). El cine es una manifestación artística y una industria; un medio de comunicación y un negocio; un instrumento de divulgación de conocimientos y aprendizajes con funciones formadoras, educadoras y un entretenimiento que no renuncia a recurrir a lo más vulgar y hasta degradante. (Jarne, 2002, pág. 7; Martínez Salanova, 1999, 2002).

Importantes directores nos ayudan a comprender esta diversidad que encontramos sin ánimo de ser exhaustivos en la brutal sinceridad de Coppola, el compromiso social de Kent Loach, el sentido de la narración intensamente dramática de Alfred Hitchcock, la transmisión de proximidad y calor humano de Jean Renoir, la búsqueda de un mundo diferente donde la comunicación y el entendimiento son utopías de Luis Buñuel, o incluso el deseo de educar de Eric Rohmer.

Pocos pensadores y artistas han tenido a su alcance un medio tan poderoso para transmitir sus proyectos y anhelos a condición de conseguir el apoyo de un productor o, lo que viene a ser lo mismo, la aceptación del público. Y, cuando éste se logra, el cine resucita el gran milagro que alcanzaron algunas tragedias griegas, convertirse en un espacio donde la sociedad se escucha, se critica, se acepta, se premia o se castiga por la vía impuesta por los actores, de los protagonistas, de los personajes que actúan, luchan en representación nuestra.

¿Pero que tiene el cine para lograr lo que tan esquivo resulta a pensadores, artistas, educadores, moralistas o políticos? Digamos, en primer lugar, que el cine es divertido, atractivo, fascinante hasta conseguir las máximas preferencias como de forma tan gráfica lo ha recordado G. Cabrera Infante. (1997).

El cine es capaz de atraer a un mundo irreal, pero que estamos dispuestos a aceptar como verosímil, donde conecta con la emoción y los sentimientos, los miedos y los sueños más universales de las personas; lo mismo nos presenta la cotidianeidad más pegada al suelo que la fantasía más alejada de nuestras vidas; lo más común y lo más extraordinario; y nos permite reconocernos o transformarnos, adentrarnos en un proceso de identificación o de rechazo, analizarnos o soñar. Para ello se vale de la imagen con la que consigue llegar a todas las personas aunque de forma distinta y con un mensaje que se recibe diferente por parte de cada espectador, un mensaje que permite a cada cual individualizarlo y adaptarlo a sus características, necesidades y deseos. No hay duda de que la imagen, especialmente cuando se proyecta en una sala a oscuras donde todo está pensado para que su influencia se convierta casi en irresistible desde la gran pantalla posee una fuerza comunicativa directa; una imagen a la que se ha dotado de algo tan vinculado a la vida como el movimiento y a la que se ha enriquecido con sonido, música, palabras; una imagen a la que se potencia con toda la técnica y las artes; una imagen que se nos presenta como espontánea pero que ha sido sabia y artificioosamente manejada y hasta manipulada para incrementar su eficacia. Pero a pesar de su dominio, su tiranía y hasta de sus engaños las personas quieren ver cine porque, como siempre ocurre con el arte, a través de él reciben un impulso para ver su existencia más allá de lo conocido y establecido, para confiar en que la vida, como el arte puede ser una labor de creación y libertad más que un destino, para acercarse a todo lo humano e incluso vivirlo vicariamente a través de los personajes: la risa y la tristeza, la compasión y la crueldad, el gozo y el sufrimiento, la virtud y el vicio, el valor y el miedo, el heroísmo y la cobardía, la nobleza y la ruindad, la inteligencia y la estupidez, el éxito y el fracaso, en definitiva, toda el ansia que llevamos dentro las personas de superar cualquier límite y de aspirar, al menos, a conocer todo lo humano. (Casanova, 1998, pág. 75; Moix, 1995, 2001a, 2001b y 2002).

A la hora de señalar dónde radica el atractivo, el éxito del cine, diríamos que se debe, quizás en primer lugar, a su contenido. El cine no es banal, superficial o diletante. El cine se adentra, inventa, reproduce o investiga la vida humana, sus conflictos, sus sentimientos, sus pasiones. (Martínez Salanova, 2002, Pág. 56). Y normalmente lo hace con una especial intensidad. Esta temática asociada a sus aspectos formales, es lo que ha llevado a Jean Mitry a destacar la experiencia íntima que el cine causa en el interior del espectador hasta determinar su modo de actuar. (Mitry, 1989; Urpí, 2000b, pág. 238).

En segundo lugar, el cine sabe que nadie está obligado a prestarle atención y por ello se exige ser atractivo, divertido. Transmite muchísimos contenidos (historia, literatura, arte, geografía, psicología, educación, valores) pero lo hace divirtiéndolo, imponiéndose siempre no aburrir, no permite que decaiga el interés o la atención. (Martínez Salanova, 1998, 27-36; Benigni, 1999, pág. 5, Castro y Pena, 2001; Martínez, 2003).

En tercer lugar, se debe también a utilizar la imagen como elemento básico de su lenguaje comunicativo. (Rodríguez Diéguez, 1977, pág. 11-16; Aparici y García Matilla, 1987). La comunicación en el cine se produce a tres niveles: El primer nivel sería el de los sistemas perceptivos, vista y oído, de forma que se puede acceder a la información de un modo inmediato, únicamente a través de los estímulos más primarios.

En un nivel posterior, encontraríamos los lenguajes asociados a los sistemas perceptivos: imagen, sonido fonético, sonido musical, ruidos y señales. Todos ellos producen una amplia gama de referentes culturales de reconocimiento y codificación. Un tercer nivel sería el que actúa de forma subconsciente. La disposición de los encuadres, los movimientos de cámara, la elección del espacio escénico, la utilización de la música y el movimiento de los actores, entre otros, son elementos que el espectador medio no percibe conscientemente, pero son los que combinados logran que las películas nos transmitan determinadas sensaciones y emociones. Estos tres niveles, se han organizado de forma estudiada y refinada de modo que los mensajes cinematográficos adquieran la forma de un complejo sistema de comunicación. Por eso hay que reconocer que el sistema del lenguaje cinematográfico es una de las conjunciones más impresionantes que existen desde el punto de vista de la comunicación humana. Consecuentemente, la información que codificamos gracias a las películas es capaz de provocar cambios, emociones y llegar de una forma clara y diáfana a todos los sectores de la población. (Jarne, 2002, pág. 7-14). Por lo tanto, es indudable que la técnica juega en el cine un papel determinante y, aunque pueda producir la impresión contraria, todo en una película ha sido planificado cuidadosamente.

Pero destaquemos, en cuarto lugar, que toda la importancia de la técnica debería estar puesta en función del espectador. Este debería sentirse implicado, ver reflejada su visión de la realidad, sus intereses, sus deseos en lo que sucede en la pantalla, es decir, debería producirse su participación afectiva y su reconocimiento en el mundo que presenta la película. (Dios, 2001, pág. 17-20).

Todo lo anterior podrá verificarse en la experiencia que pueda lograr el espectador-adolescente a través de su participación en un taller de apreciación cinematográfica, en los foros y debates de un film, mesas redondas de análisis de una película, todo ello, en el contexto de los cines clubes escolares de su centro educativo.

En quinto lugar aludiríamos al proceso de identificación-transferencia que tiene lugar en el cine. Curiosamente, a pesar de que no nos reconozcamos todos plenamente en unos actores y a pesar de que todos queramos mantener una cierta imagen de nosotros mismos independiente de ellos no hay duda de que este fenómeno se produce. Hay un momento en el que tiene lugar una transferencia mágica, un desplazamiento secreto de una personalidad a la otra.

Se diría que el cine nos saca de nosotros mismos y nos lleva a un mundo de imágenes, a un cuerpo que no es el nuestro, a una ficción que no vivimos, ni hemos vivido, ni, casi con toda seguridad, viviremos, pero en la que estamos implicados. (Carrière, 1997, pág. 60).

Por último, mencionaremos a la verosimilitud. Hemos destacado anteriormente todo el artificio que hay detrás de las imágenes que ya en sí son algo irreales de una película. Sin embargo, el mérito del cine es presentarnos a ese mundo construido, artificial, como tan posible, o tan semejante al que vivimos, que nos hace olvidar todo el artificio que encierra lo que estamos viendo en la pantalla. Para muchos teóricos, esta aparente paradoja de realidad / ilusión es la nota esencial del cine. (Urpí, 2000b, pág. 146-148).

El cine se comporta como un manipulador profesional, como un ilusionista y, sin embargo, aceptamos de buen grado no tenérselo en cuenta. Se diría que el buen cine es todo un maestro de la persuasión, casi de la hipnosis. (Tarkovski, 2002, pág. 44-45).

Son muchas las personas que han buscado comprender y explicar la capacidad del cine para provocar la aceptación o el rechazo absolutos. Humberto Eco retrató esa bipolaridad con los términos *apocalípticos e integrados*, describiendo así a quienes en el cine sólo ven una avalancha imparable de toda clase de males o, por el contrario, a quienes piensan que hay que aceptarlo sin más, con la misma naturalidad que aceptamos al paso de los días. (Eco, 1977).

Sería un sinsentido no prestar atención a las voces de alarma cuando vienen avaladas por peticiones de filósofos como G. Steiner a favor de una lectura apoyada en el silencio, la soledad y a la memoria cultural o por argumentos como los del lingüista R. Simone, que advierte ante la disolución de un paradigma de cultura, de información y de educación. (Simone, 2001).

En su opinión, la nueva información, sustentada más en la imagen que en la palabra, ha cambiado la jerarquía de los sentidos, pues la visión natural prevalece sobre la alfabética, ha aumentado el valor de la imagen con ella la supremacía de lo menos estructurado sobre lo más estructurado, ha cambiado la naturaleza de la escritura y la tipología de los textos, que son ilimitadamente modificables, y, por último, ha originado una nueva forma de elaborar la información no proposicional, es decir, la elaboración ha pasado de ser analítica, estructurada, contextualizada y referencial a ser indiferenciada.

Podemos considerar estas opiniones, más referidas al uso de internet por sobre el lenguaje audiovisual; pero, hay que considerar que las nuevas generaciones combinan y dominan ambos lenguajes, poseen una gran inquietud hacia las imágenes y sus diversos formatos, y más aún son inquietos y por ende creativos, por ello, la enseñanza del lenguaje audiovisual y particularmente el del cine es siempre acogido con interés por parte de los jóvenes.

También se ha dicho que las nuevas generaciones están sumidas en un mundo absolutamente caótico, que nadan en un magma informe de imágenes equivalentes que incrementa su emotividad, pero empobrece y descontextualiza las estructuras explicativas, cuando lo que necesitarían sería potenciar su concentración, su atención, su capacidad de espera, su percepción ilativa, encadenada y abstracta, no meramente impresionista, imaginativa (de imagen) y emotiva. (Aguilar, 1996, pág. 51; Rodríguez Neira, 1999, pág. 50-51).

Sin embargo, con independencia del número de personas que se inscriban en una u otra tendencia y que sin duda ha variado a medida que lo audiovisual se ha ido haciendo casi omnipresente, cabe una tercera actitud que trate de superar dialécticamente las dos anteriores. Es lo que en cierto sentido ha reclamado G. Sartori (1998), entender mediante conceptos y entender a través de la vista ha de combinarse en una suma positiva, reforzándose o al menos integrándose el uno al otro.

Así pues, nos sumaríamos a la tesis de este autor de acuerdo con lo cual el hombre que lee y el hombre que ve, la cultura escrita y la cultura audiovisual, están destinadas a sumarse en una síntesis armoniosa. Siguiendo ese mismo paralelismo diríamos que el cine no tiene necesariamente que suponer el aniquilamiento de la persona, la sociedad o la cultura; pero tampoco se le puede recibir ingenuamente de una forma meramente espontánea y acrítica. Es demasiado fuerte su presencia y son demasiado valiosas las posibilidades que ofrece como para rechazarlo, y también demasiado su poder para entregarnos a él sin ninguna cautela. Por eso es conveniente ser conscientes de su influencia y desarrollar las capacidades que la persona tiene para beneficiarse del cine y también para situarse ante él como un sujeto independiente capaz de superar una actitud de aceptación espontánea y gregaria. Sin duda, nos parece absolutamente lúcida y pertinente la advertencia que Eco formulaba hace ya casi treinta años la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis.

Con ella hemos querido iniciar este apartado y quisiéramos que fuera el principio rector de nuestra reflexión sobre el contenido de una educación cinematográfica, los principales aspectos de la misma y, finalmente, la posible relación del cine con la formación de la persona. Lo anterior, fundamenta nuestra idea de formar espectadores críticos ante la obra cinematográfica, formación que se lleva a cabo en el contexto de los cines clubes escolares.

Ya a mediados del siglo pasado se distinguía un doble contenido o sentido en la educación cinematográfica. De una parte, el alumno debe recibir una formación para el cine o sobre el cine. Su objetivo sería prepararle para ser un buen espectador de forma que pueda apreciar la calidad de un mensaje filmado, de modo análogo a la formación que recibe sobre lengua y literatura. Pero de otra parte, en un sentido más amplio, previo e importante, poniendo como fin la formación de la persona, hay que formar a los educandos con el cine, por medio del cine. Podemos afirmar que ningún medio cultural va a estar presente y accesible en la vida de una persona como el cine, lo audiovisual. Pero también podemos afirmar que pocos medios nos ofrecen la riqueza formativa del cine.

El cine no es otra cosa que una producción cultural y como tal puede contribuir constantemente a la formación de la persona. Desde luego en lo referente a su formación estética, (Urpí, 2000a, pág. 587), también en lo moral y en los valores; y de un modo especial cuando se busque formar en un sentido global y unitario. (Buxarraís; Martínez, Puig y Trilla, 1995; Escámez, 1996, Muñoz, 1998; Alonso y Pereira, 2000).

Por tanto, la educación cinematográfica empieza por el aprendizaje de los elementos más técnicos de la comunicación fílmica (educación para el cine) y culmina en una formación de la personalidad del espectador (educación con el cine). La mejor forma de relacionarnos con un mensaje audiovisual, de comprenderlo e interpretarlo, es acercarnos a él dominando sus aspectos formales, los códigos de cuantos elementos utiliza ese mensaje (imágenes, signos escritos, voces, música, ruidos).

Nunca debemos olvidar que cualquier mensaje filmado, hasta el aparentemente sencillo, ha pasado por la elaboración de la cámara y ha sido reelaborado durante el montaje. En este sentido, todo mensaje audiovisual se ha producido siguiendo todas las convenciones y códigos propios de la narrativa audiovisual. (Romea, 2001, pág. 71-78)

Por ello es necesario capacitarnos para una lectura audiovisual. De forma similar a como ocurre con el lenguaje escrito, se produce una relación entre el receptor-espectador, el emisor-director y texto-mensaje audiovisual. Recibir un mensaje audiovisual está pidiendo comprender, descifrar, interpretar lo que alguien ha expresado. Ahora bien, la riqueza y la calidad de la recepción de ese mensaje dependerán no sólo de la intención del emisor y de las características del mensaje sino también de la capacidad y formación para la lectura audiovisual del receptor-espectador.

Leer es contar con conocimientos y habilidades y capacidades que nos permitan desarrollar estrategias para interpretar el significado que nos llega en el mensaje. Sin ellas, no lo lograremos o lo haremos de una forma mucho más pobre y defectuosa. (Hueso, 1983; Bazin, 1990). Por eso es tan importante contar con un mínimo bagaje de conocimientos técnicos que nos permitan captar los aspectos formales de los que se ha servido el director para organizar lo que estamos viendo y comprender su función. Sólo así estaremos en condiciones de establecer unos juicios valorativos sobre los resultados estéticos y narrativos que se han perseguido por medio de juicios valorativos de esas aplicaciones tecnológicas. (Mitry, 1990; Carmona, 1991; Dios, 2001; pág. 20-25; Tarkovski, 2002, Pág. 206-207).

También es curioso que, mientras nadie cuestiona la importancia en el currículo de la lengua, la literatura y el arte, cueste tanto conceder a la formación audiovisual el espacio que se merece.

1.2. Formación por medio del cine.

El cine ha demostrado ser un excelente medio para adquisición de cualidades, banalmente expresa como la formación en valores. A través de él se hacen presente valores y contravalores a través de toda una visión del mundo. Incluso es capaz de desvelar ideales y aspiraciones que estaban ocultas en nuestro interior de forma que se convierte en una invitación a llevarlos a la práctica. De un modo específico ha demostrado ser sumamente útil para crear un clima de convivencia pues, aunque cada uno lo vea desde su óptica e intereses, la visión en común de una película facilita que surjan visiones comunes y, gracias a ellas, que se abra paso el diálogo, la negociación, la transacción.

Los conflictos que se proyectan en la pantalla se resuelven de un determinado modo, son enseñanzas de la vida y para la vida, permiten el análisis crítico de los valores y los contravalores que los determinan e incluso facilitan el cambio de actitudes.

En este sentido, muchas películas se prestan a ser utilizadas como estudio de casos que llegan con toda la fuerza con la que en el cine se vive una situación o potenciados gracias a la interpretación de unos personajes, y se convierten en estímulo, ya sean de atracción o de repulsa. (Varios autores, 1997; Loscertales y Nuñez, 2001, Espelt, 2001, Alegre, 2003).

Y es que el cine se presenta como una realidad cargada de sentido. Al hacerlo así, está empujando constantemente a los espectadores a valorar unos hechos en los que, de algún modo, incluso participa. Se diría que el espectador se encuentra a la vez fuera y dentro de la acción que se ve en la pantalla: puede juzgar desde el interior, como actor de los hechos a través de un proceso de identificación / internalización y al mismo tiempo, verlos como algo externo, mantener el distanciamiento que otorga al juicio de una cierta objetividad.

Por eso se puede afirmar que el cine enseña a sentir las cualidades de la realidad y contribuye a configurar la sensibilidad pues no hay duda que se promueve sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida a partir de las emociones y pensamientos suscitados por la película de forma concreta y sensible. (Urpí, 2000b, pág. 248-249 y 255).

Como no podría ser de otro modo, el cine es un instrumento cualificado para la educación estética. Entre nosotros, este aspecto ha sido desarrollado por Carmen Urpí en sus estudios sobre Jean Mitry, (2000), en su obra sobre la virtualidad educativa del cine. De acuerdo con este autor, el punto de partida sería *la percepción* como primera operación cognoscitiva dentro de todo el proceso del conocimiento. Precisamente es la amplitud de posibilidades que ofrece la percepción para ampliar la experiencia vital, la identidad subjetiva y el conocimiento de la realidad la que también la coloca en la base de todo proceso formativo humano. (Urpí, 2000, pág. 35-36). Pero junto con la percepción, el espectador pone en juego *su imaginación y memoria personal*. El cine llega, por lo tanto, a los aspectos sensoriales del ser humano pero también a los afectivos e intelectuales.

Y es que la cantidad, variedad y calidad de las imágenes cinematográficas, la abundancia de contenidos y temas, la gran variación en los estímulos, provocan inmejorables ocasiones de acrecentar la creatividad a través de la asociación de ideas casi inmediata, las reflexiones, el recuerdo y la memorización de datos, propicios para incrementar el bagaje cognoscitivo y por lo tanto para relacionar y crear nuevas formas de pensamiento. Por eso cuando pensamos en el cine como un medio para la educación artística, es obvio que no la concebimos como una parte exquisita de una educación reservada a los mejores, sino como algo básico y fundamental en la formación de toda persona.

En la actualidad, la formación artística se está orientando hacia nuevos derroteros más directamente relacionados con la educación. Son ellos también los que pueden contribuir a que el cine se incorpore a las aulas, a que sea mejor comprendido y a que enriquezca todo el currículo. (Lamet, 1991; Ameijeiras y otros, 1995-2003; De la Torre, 1996, 16-17; Varios Autores, 1997-2003; Peña, 1999-2003; Ameijeiras, Pereira y Villar, 2001; F.A.D., 1997- 2003; F.E.R.E., 2003).

Nos estamos refiriendo, en primer lugar, a ampliar su ámbito a toda la cultura visual. Han desaparecido las tendencias elitistas de otras épocas en las que todo se reducía a las llamadas bellas artes. Ahora se quiere que se abarque todo: bellas artes, publicidad, videos, películas, televisión, arte popular, imágenes por ordenador.

En segundo lugar, se le concede gran importancia a los significados sociales que tiene toda manifestación artística. El artista, como todo ser humano, es un ser social y una obra de arte es una obra social. Es un camino en el que se insiste a la hora de captar el significado de una obra.

En tercer lugar, se subraya la relación entre conocimiento y sentimiento, aprovechando en este sentido las aportaciones de las teorías cognitivas: de acuerdo con ellas, se insiste en la conexión entre forma, sentimiento y conocimiento, y se vincula la adquisición de saber a los contextos humanos y ambientales.

Finalmente, se insiste en la importancia que en la comprensión de toda forma tiene el contexto. El arte es una dimensión expresiva importante de la vida humana y la vida humana es el contexto del arte. La comprensión plena de los aspectos formales precisa de los contextos donde surgieron y esos contextos encuentran su expresión en las producciones artísticas. (Freedman, 2002, pág. 59-61). El cine es una de esas producciones.

La mayoría de los grandes educadores han aspirado a proporcionar una educación integral. Y en los períodos históricos que por tendencia a buscar el equilibrio y evitar los excesos ha considerado como clásicos no han dejado de aspirar a este ideal de desarrollo humano completo. Pero las más de las veces lo consideraban como una mera suma de aspectos. Pretendían que no hubiera desproporción en el cultivo de las diferentes facultades, disposiciones, segmentos de la persona más que el logro de una auténtica integración.

A mediados del siglo pasado, Xavier Zubiri, ya insistía en la necesidad de concebir al ser humano como un todo absolutamente integrado. Sus expresiones: *inteligencia sentiente*, *voluntad tendente*, *sentimiento afectante* son absolutamente elocuentes en este sentido. (Martínez, 1998). Recientemente, otros autores han divulgado también la necesidad de comprender a la persona como una realidad que vive y actúa integradamente. Y creemos que es precisamente el cine uno de los medios de llegar a la totalidad de la persona y a la persona como un todo, a su individualidad y a su sociabilidad.

Él es capaz de atender a las diferencias individuales de cada espectador le remite constantemente a su propia experiencia y a sus aspiraciones más profundas, pero también apela a las sensaciones y sentimientos comunes a casi todos los seres humanos posibilitando así la superación de barreras. Y como se viene insistiendo a lo largo de estas páginas, está exigiendo que ejercitemos la emoción, el sentimiento, la sensibilidad, pero también la percepción, la inteligencia, el juicio, el espíritu crítico para captar su mensaje en toda su riqueza.

En Conclusión: Una primera conclusión que se puede señalar es la necesidad, la obligación de una fuerte presencia del cine en el sistema educativo. La única explicación que encontramos para su ausencia (o su mínima presencia) es que pesan más en la configuración del sistema educativo los intereses y las rutinas de los profesionales de la educación que los niños y sus intereses educativos.

Hoy en día no cabe querer trabajar inteligentemente en la educación integral de los niños y niñas y no servirse para ello constante e intensamente del cine.

Como segunda conclusión indicar que el cine, la imagen, el mundo audiovisual deben tener una consideración específica en el currículo. Estamos totalmente de acuerdo en la importancia que se le concede recientemente a la lengua y los lenguajes. Por esa misma razón, en el mundo actual no entendemos que se ignore el lenguaje de la imagen y el lenguaje filmico.

Las potencialidades del cine en el sistema educativo, son enormes, de grandes proyecciones, a través de la actividad del cine club escolar como una actividad innovadora en el currículum, de manera transversal, utilizando el cine en las asignaturas para optimizar el aprendizaje de los contenidos, enseñando el lenguaje cinematográfico, formando valores, creando, innovando, interviniendo la obra del autor, sin duda, el cine posee una virtualidad educativa, solo falta la creatividad de nuestros educadores, para hacer del cine una herramienta educativa.

2. Perspectiva sociocultural de la educación. Aportación de J. Bruner.

Jerome Bruner postula la teoría del desarrollo cognitivo donde su principal interés es el desarrollo de las capacidades mentales. Su tesis central es que la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes. (Bruner, 1997, pág. 12). Señala una teoría de instrucción prescriptiva porque propone reglas para adquirir conocimientos, habilidades y al mismo tiempo proporciona las técnicas para medir y evaluar resultados. Esta teoría también nos motiva puesto que establece metas y trata con las condiciones para satisfacerlos.

La teoría de la instrucción debe preocuparse por el aprendizaje y por el desarrollo y además debe interesarse por lo que se desea enseñar para que se pueda aprender mejor con un aprendizaje que no se limite a lo descriptivo.

Se pueden señalar cuatro características en ésta teoría:

- Disposición para aprender: una teoría de la instrucción puede interesarse por las experiencias y los contextos que tenderán a hacer que el niño esté deseoso y sea capaz de aprender cuando entre a la escuela.
- Estructura de los conocimientos: especificará la forma en que un conjunto de conocimientos deben estructurarse a fin de que el aprendizaje los entienda más fácilmente.
- Secuencia: habrá que especificar las secuencias más efectivas para presentar los materiales.
- Reforzamiento: tendrá que determinar la naturaleza y el esparcimiento de la recompensa, moviéndose desde las recompensas extrínsecas a las intrínsecas. J. Bruner propone que con la comprensión suficiente de la estructura de un campo de conocimiento, algo que se anticipa a los conceptos posteriores y más avanzados, puede

enseñarse de modo apropiado a edades muchas más tempranas. Se puede enseñar cualquier materia a cualquier niño en cualquier edad si se hace en forma honesta. (Bruner, 1997).

El desarrollo alude a su interés en el desarrollando cognoscitivo y recalca tres modalidades de representación en una secuencia:

Modalidades de representación:

- Enactiva: es el aprendizaje por medio de una determinada acción, se realiza sin palabras, ejemplo aprender a saltar la cuerda.
- Icónica: es la representación por medios perceptibles como mediante una imagen como por ejemplo un mapa mental que nos permita seguir una ruta.
- Simbólica: se da a través de un esquema abstracto que puede ser el lenguaje o cualquier otro sistema simbólico estructurado. Es la traducción de la experiencia en palabras que permiten otro tipo de transformaciones más complejas.

J. Bruner insiste en los procesos empíricos para que la teoría pueda prescribir la práctica.

2.1. La cultura como contexto de la educación.

No se puede comprender al hombre sin tener en cuenta la cultura en la cual está inserto. Esta idea fundamental de J. Bruner, uno de los grandes nombres de la psicología cognitiva, abre la vía a nuevas aproximaciones educativas.

En términos analíticos la cultura es definida por Bruner como un conjunto de postulados unitarios que son el escenario en donde se despliegan lo que él autor denomina los “casos particulares” de esta perspectiva psico-cultural de la educación: la pedagogía, los objetivos de la educación, la enseñanza del presente, el pasado y lo posible, el entendimiento y explicación de otras mentes, la narración en la ciencia, el conocimiento como acción y el futuro de la psicología como disciplina. (Bruner, 1997)

Ahora bien, para Bruner, estos postulados están directamente relacionados con la forma en que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación, ya que la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella. (Bruner, 1997, pág. 32-62).

- Postulado perspectivista: En primer lugar, respecto al significado de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye.
- Postulado de los límites: Las formas de creación de significado accesibles a los seres humanos de cualquier cultura están limitadas por maneras cruciales. La primera, es inherente a la propia naturaleza del funcionamiento mental humano. Nuestra evolución como especie nos ha especializado en ciertas formas características de conocer, pensar, sentir y percibir.

- Postulado del constructivismo: “La realidad” que atribuimos a los “mundos” que habitamos es construida. La “realidad se hace, no se encuentra”. La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura.
- Postulado internacional: El pasarse conocimiento y habilidad, como cualquier intercambio humano, supone una subcomunidad en interacción. La “inter-subjetividad” es la habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios.
- Postulado de la externalización: Para Brunner, el psicólogo cultural francés, Ignace Meyerson, fue el primero en enunciar una idea que hoy, un cuarto de siglo después de su muerte, parece a la vez obvia y rebosante de implicaciones educativas. En pocas palabras, su perspectiva era que la principal función de toda actividad cultural colectiva es producir “obras” oeuvres como él las llamaba, obras que alcanzan una existencia propia.
- Postulado del instrumentalismo: La educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben. La educación, por muy gratuita o decorativa que pueda parecer o presentarse, aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar.
- Postulado institucional: Uno de los papeles esenciales de la escuela es el de preparar a los niños para tomar una parte más activa en otras instituciones de la cultura.
- Postulado de la identidad y la autoestima: Este postulado es tan importante que implica los postulados antes enunciados. Según Brunner, tal vez la única cosa más universal sobre la experiencia humana es el fenómeno del “Yo”, y se sabe que la educación es crucial para su formación.
- Postulado narrativo: Además de concederle al aprendizaje una idea de la estructura generativa de una disciplina temática en el marco de un programa de estudios, la escuela debe tomar en cuenta lo narrativo, entendido este como:

“el modo de pensar y sentir en que se apoyan los niños (tanto como la gente en general) crea una versión del mundo en la que, psicológicamente, pueden buscarse un sitio a sí mismos: un mundo personal. Creo que la producción de historias, la narración, es lo que se necesita para eso”
(Brunner, 1987, pág.32-62).

Según Brunner, es muy probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo.

Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado. Solamente en una modalidad narrativa, el individuo puede construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrirla, dejar de darla por supuesto. Hay muchos proyectos ahora en proceso, no sólo en literatura sino también en historia y ciencias sociales, que están trazando líneas interesantes en este campo.

Ofrece Bruner una síntesis de su visión de la educación en los siguientes términos:

“la educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar teorías del aprendizaje al aula ni de usar los resultados de pruebas de rendimiento centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” (Bruner, 1987, pág. 62).

Bruner plantea cuatro ideas que considera cruciales en la educación: la primera de ellas es la idea de agencia: tomar más control sobre la propia actividad mental. La segunda es la reflexión: no aprender en crudo sin más, sino hacer que lo que se aprende tenga sentido, entenderlo. La tercera es la colaboración: compartir los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y el aprendizaje.

La mente está dentro de la cabeza, pero también está con otros. Y la cuarta es la cultura, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de que todo se ha hecho), terminamos llamando realidad para reconfortarnos” (Ibid., pág. 137).

2.2 Narrativa, enseñanza y cine.

Este último postulado narrativo de J.Bruner, es que más se identifica y vincula con la creación cinematográfica y su enseñanza. Al narrar historias vamos construyendo significados por los cuales nuestras experiencias adquieren sentidos.

A través de las narraciones, a través de las imágenes el individuo puede construir su propia identidad, tanto como espectador descubriéndose a sí mismo o como realizador mostrando esas realidades que nos identifican y que construyen la memoria de cada pueblo.

Y esta cultura cinematográfica es tarea no sólo de los organismos audiovisuales, sino también de los claustros universitarios, de las entidades culturales, pero de manera muy especial de los espacios que más influyen ampliamente en la formación de la cultura ciudadana, como los medios de comunicación y las escuelas que forman las nuevas generaciones. (Bruner, 1997).

Para Bruner la escolarización real nunca está delimitada o confinada a un modelo del aprendiz o a un modelo de enseñanza. La mayoría de la educación en el día a día de las escuelas se diseña para desarrollar habilidades y capacidades, para impartir un conocimiento de hechos y teorías y para cultivar el entendimiento de las creencias e intenciones de aquellos cercanos y lejanos. Todas las elecciones de prácticas pedagógicas implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adoptadas por él como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje. Pues una elección de pedagogía, inevitablemente, conlleva una concepción del proceso de aprendizaje y del aprendiz. Como escribe el autor, la pedagogía nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje.

Según Bruner vivimos en un mar de relatos y como el pez que según el proverbio será el último en descubrir el agua, tenemos nuestras propias dificultades para entender en qué consiste nadar entre relatos. No es que carezcamos de competencia para crear nuestras explicaciones narrativas de la realidad; ni mucho menos. Si algo somos, es demasiado experto. Nuestro problema, más bien, es obtener conciencia de lo que hacemos tan fácilmente” (Bruner, 1987, pág. 166).

2.3 El problema educativo de los valores como cualidades: criterio y justicia. La dignidad.

Los valores, constituyen hoy, literalmente un problema. Recordemos que el término griego problema (pro-ba/lomai) significa lo que se nos presenta enfrente, lo que nos es lanzado inesperadamente y que pide una respuesta. El problema de los valores, su necesidad, utilidad, fundamento, origen y ejercicio, nos es lanzado a nosotros los educadores, los del cotidiano quehacer escolar, y debemos dar una respuesta.

Estas líneas intentan, por una parte, motivar la acción educativa y hacerla girar, en nuestra opinión, a lo que ha sido y es la cuestión fundamental de la pedagogía: el crecimiento personal fundado en los valores; frase que puede ser tautológica, pues si no se educa en valores ¿hay verdadera educación? Por otra parte, además se pretende rescatar de los clásicos de la educación algunas sugerencias didácticas, algunos modelos prácticos para la transmisión y conservación de los valores en nuestros estudiantes.

Según el conocido mito de la caverna, expuesto por Platón, existen hombres que, dejando la oscuridad de las sombras, voltean a la luz, asumen el reto de quitarse las cadenas que atan a las mezquindades de este mundo, y se liberan. Esta es nuestra tarea, liberarnos primero, para después, ser, verdaderamente, liberadores de nuestros alumnos, futuro de una nueva humanidad liberada. (Platón, 1980).

Sin embargo, estos ideales pedagógicos tan nobles deber estar orientados por una doctrina consistente y correcta, de lo contrario hay el riesgo de caer en un romanticismo en valores, donde todos nos aventamos pero sin saber a dónde.

Empero, tal doctrina de los valores no puede ser tan complicada que corra el riesgo de no ser entendida por nadie, salvo grandes doctos en la materia; pero tampoco el tema de los valores puede reducirse a meras recetas, que trivializan y relativizan todo contenido axiológico. La educación en valores, su investigación, docencia y práctica debe ser asequible a todos, y en esto los maestros tenemos una labor insustituible.

Educar en valores, entraña, necesariamente, educar en la dignidad humana. En este primer punto debemos ser fieles a tantos maestros y maestras que han mostrado que la persona humana es digna en sí misma, digna de respeto y cariño, digna de comprensión y exigencia.

La dignidad humana es el valor fundamental y fundamentante del resto de los valores. Si el hombre en sí mismo no fuera digno, ¿qué razón tendría llamar valiosas a sus acciones y productos?

Los antiguos romanos comprendieron esto y llamaron a ese substrato común a todos los hombres, que los iguala en dignidad, la humanitas. Valga recordar de nuevo su etimología: humus, tierra, polvo; no en balde las palabras “humano” y “humilde” tienen el mismo origen. Dignidad humana, por tanto, hace referencia a ese ser único en el universo, capaz de conocer, valorar y amar la realidad en la que vive.

El ser humano goza de una dignidad irrenunciable, nada ni nadie puede atentar contra el valor intrínseco de la persona humana. Y esto no lo decimos en abstracto, sino en concreto: tú, yo, nuestros alumnos, somos seres humanos en el más hondo significado. Somos dignos, hacemos cosas dignas, merecemos que se reconozca nuestra dignidad.

Esto que a primera vista parece tan abstracto en filosofía “dignidad humana”, en pedagogía goza de una concreción fabulosa; sólo se ejerce una verdadera influencia benéfica en el educando, cuando previamente el educador es consciente de lo que ha sido confiado en sus manos: un ser humano íntegro, que siente, sufre, piensa, ama, llora, canta y aprende.

Llegamos pues, a un punto crucial, donde se exige una postura definida y definitoria de toda nuestra labor educativa: o educamos desde y para la dignidad humana o, simplemente, no educamos; pues así como sin valores no hay educación, así también sin dignidad humana no hay valores. “Magni passus, sed extra viam” rezaba un adagio latino: Grandes zancadas, pero alejadas del camino, éste será el futuro de la educación en valores si no se reconoce la dignidad humana como fundamento de los valores.

A continuación se exponen dos valores y algunas sugerencias didácticas para potenciarlos en nuestros alumnos. Estos valores deben ser el hilo conductor de la actual pedagogía: criterio y justicia.

Cabe citar aquí a Balmes y su pensamiento acerca del criterio: Generalmente la filosofía de Balmes es entendida meramente como: “filosofía del sentido común”, cuando en realidad se trata de algo bastante más complejo. Tanto en “Filosofía fundamental” como en “Filosofía elemental” (siendo ésta segunda obra de carácter más divulgativo) se trata el tema de la certeza. La certeza es natural e intuitiva como la duda, y anterior a la filosofía. Así, la certeza común y natural engloba también a la certeza filosófica cartesiana. Para llegar a ésta certeza, son necesarios los llamados “criterios”, los medios mediante los cuales podemos acceder a la verdad. Hay gran cantidad de criterios por haber, también, varios tipos de verdades. Sin embargo, Balmes prefiere distribuirlos en tres: los criterios de conciencia, los de evidencia y los de sentido común.

Son éstos los criterios para acceder a los tres tipos de verdad. Definir como “filosofía del sentido común” el corpus del pensamiento de J. Balmes no se debe tanto a su concepción del sentido común como inherente al quehacer filosófico, sino especialmente por su definición de éste sentido como criterio para alcanzar una certeza. Llegados a éste punto, cabe señalar la relación de las verdades subjetivas con los criterios de conciencia, las verdades racionales con los de evidencia y finalmente, las verdades objetivas accesibles mediante el criterio del llamado “sentido común”.

El criterio, es la capacidad del ser humano para juzgar su entorno, para discernir lo conveniente de lo inconveniente, lo benéfico de lo nocivo. “Criterio” proviene del vocablo griego krite / rion, que en un principio designaba a la criba o cedazo que utilizan los albañiles para colar la arena de las

piedras a la hora de preparar la mezcla. Posteriormente se analogó a la capacidad humana para cribar o separar lo justo de lo injusto, lo bueno de lo malo, lo verdadero de lo falso.

Tal vez de los valores que más añoramos y queremos que existan es el “criterio”; para nuestros jóvenes todo es bueno, todo es lícito, todo tiene justificación. Parece que carecen de parámetros personales para elegir, y elegir bien. Es triste constatar que el joven cedió su capacidad crítica o de discernimiento a los medios de comunicación, a la ocurrencia del último artista o a los espectáculos que encuentra en la calle.

Vivimos en un ambiente en que lo factible, y no lo valioso, se hacen. La medicina, la tecnología o la economía son áreas del quehacer humano que no se rigen por valores o por un *mínimum* normativo ético, sino por la viabilidad de sus proyectos, y esto es tremendo. Impera la necesidad de volver al criterio como fuente del actuar humano bueno, apegado a la conciencia y a los valores; es fundamental enseñar a pensar bien, a formar una “cabeza bien hecha” y no “bien llena”, como escribe Edgar Morin, para después actuar correctamente. (Morin, 1999)

¿Cómo auxiliar a formar el criterio de nuestros alumnos? La historia nos regala el testimonio de grandes maestros que han ayudado a formar el criterio de sus alumnos. Tal vez estos recursos didácticos no embonen cabalmente con nuestra noción de recurso didáctico, demasiado tecnológico, pero lo cierto es que la interioridad humana se forma sólo con herramientas de su misma índole.

Del criterio, en conclusión, depende la clarificación de los valores, la correcta escala de los mismos. Sin criterio las jerarquías axiológicas personales corren el riesgo de contravenir el bienestar familiar y social. Con criterio, por el contrario, es posible el diálogo, el entendimiento incluso intercultural, la democracia y la tolerancia. Digamos que existen tres posturas respecto a los valores relativos al criterio: a) algo vale porque yo lo elijo, postura relativista; b) algo vale porque la sociedad lo elige, postura sociologista; c) algo vale, y por eso, yo y la sociedad lo elegimos, criterio maduro.

Formar el criterio en las nuevas generaciones exige una educación personalizada, que atienda a la especificidad de cada alumno. Conlleva una confianza en la razón como capaz de distinguir lo verdadero de lo falso, lo bueno de lo malo, lo bello de lo abominable. El criterio es la piedra de toque de toda la axiología, pues si el fin de la educación en valores es que la persona los reconozca, acepte, asuma y practique libremente, entonces es preciso formar antes la capacidad crítica y electiva de los individuos. (García, 1989, pág. 170).

La justicia: Hemos dicho que el criterio es el valor que perfecciona al ser humano en función de su autoconocimiento para la adquisición de una correcta jerarquía de valores.

Por tanto, es el valor propio de la interioridad humana, el que forma internamente y predispone a los individuos a la recta valoración de la realidad en que viven. Resta por considerar el valor que une a la persona con el medio en que se desarrolla, y éste es la justicia. (Shirk, 1965)

La justicia vincula efectivamente al individuo con el entorno, ya que se crea una mutua implicación de beneficio: cada persona comprende que sus actos tienen una repercusión social, y que las decisiones sociales entrañan necesariamente una influencia personal.

Gran parte de los valores se fundamentan en la justicia, o bien, son una manifestación específica de ella. Por ejemplo, el respeto es “dar lo que corresponde” a las personas, en tanto el trato, la consideración o las deferencias; la puntualidad también es “dar lo que le corresponde” a la institución en que se labora y a las personas que guardan una relación con nosotros. Es tan importante esta característica, que los latinos llamaron a la justicia la “virtus generalis”, o valor general, pues parece que es el telón de fondo de cualquier otro valor, y ninguno de ellos se entiende sin la justicia.

Luego entonces, potenciar la justicia en nuestros alumnos es potenciar, de modo general, todos los valores que dicen relación de alteridad. De ahí la importancia de fincar, a la base de todo valor social y democrático, la justicia.

A modo de conclusión podemos señalar que el mundo actual necesita una reorientación de su actuar educativo; no podemos seguir igual, con planteamientos desvinculados de la realidad, que atienden a lo superficial del ser humano; debemos virar, tanto educadores como educandos, al mundo de los valores. Urgen personas coherentes con sus convicciones y valoraciones, sólo así se podrán superar el individualismo y la despreocupación por el bienestar social.

Es cierto que los ambientes en que nos movemos, en que desarrollamos nuestro quehacer educativo, a veces nos desalientan, pero ellos constituyen el mejor reto y la mayor esperanza de nuestra labor. Lo que para la sociedad puede parecer inocua la pérdida de valores para el educador debe ser inicuo e intolerable.

No compartimos la visión de F. Fukuyama, al llamar al siglo XXI el final de la historia, donde ya no hay nada qué esperar. Al contrario, creemos que hay una esperanza grande: revalorizar la dignidad humana, por medio de la formación del criterio y el ejercicio de la justicia. (Fukuyama, 1994)

El punto de partida para la educación en valores son los valores mismos que el educador se esfuerza por adquirir y practicar, esto sin duda; ahora sólo queremos recordar lo que alguna vez escribiera D. Isaacs, “la fortaleza es la gran virtud: la virtud de los enamorados; la virtud de los convencidos; la virtud de aquellos que por un ideal que vale la pena son capaces de arrastrar los mayores riesgos”. (Isaacs, 2001, pág. 75)

Consideramos que los tiempos no están para vivir de glorias pasadas, ni dormirnos en nuestros laureles, sino para trabajar duro, hasta el cansancio, con una fortaleza inquebrantable y enamorada. Demócrates señalaba a sus conciudadanos y que ahora motivamos a que lo adquieran para comenzar a educar en valores: “Que de la cordura se engendran estas tres cosas: aconsejar bellamente, hablar impecablemente y obrar justamente”.

2.4 Análisis crítico y consideraciones personales sobre autores y teorías.

Expone Jean Mitry (1904-1988) una teoría del cine válida para defender que el cine puede experimentarse como una vivencia formativa: el cine alcanza un rango artístico equiparable al de cualquier otro arte, y el arte un valor cognitivo equivalente al de la ciencia, así como un valor experiencial provechoso para la vida misma. El pensamiento de Mitry sobre la naturaleza humana se sustenta sobre la síntesis entre un concepto realista y otro idealista: las capacidades humanas más

importantes que intervienen durante la experiencia filmica, tales como la percepción la imaginación o la memoria, no ejercen una función meramente receptiva del significado del film o de la intencionalidad del autor sino sobre todo una acción generadora de sentido.

Precisamente por tales posibilidades la experiencia filmica se vuelve formativa. La educación queda condicionada por dos efectos estéticos: la identificación y la proyección asociativa, clásicamente denominados en la teoría estética mimesis y catarsis. Entre el autor y el público se presuponen unos pactos previos, sobre la base de una misma realidad compartida. Supuestos todos ellos que exigen condiciones escasamente cumplidas. Acepto sí, escasez como un buen punto de partida.

Jean Mitry, es el principal autor estudiado a lo largo de esta tesis, y es quien marca un momento decisivo en la historia de la teoría cinematográfica, puesto que ha sido reconocido como el primer académico de la teoría del cine, teoría que posee una visión interdisciplinaria, con la cual examina el fenómeno filmico.

No olvido que en el conocimiento, el criterio de autoridad no es positivo, pero no he sido capaz de una crítica reorientadora.

La importancia de la teoría de Mitry radica principalmente a la tentativa sintética de integrar el elemento estético y el elemento psicológico del cine, polos entre los que oscilan las dos tradiciones anteriores a él: la formalista y la realista. Su teoría es tan genuinamente sintética, como escasamente bien fundamentada, precisamente en aquello que he calificado de sintético.

La teoría filmica de Mitry estudia en una primera parte algunas de las capacidades humanas durante la experiencia filmica como la percepción audiovisual, la imaginación y la memoria personal para sistematizar la explicación de la idea del hombre que sostiene Mitry. Posteriormente, la teoría se centra en la cuestión educativa, adentrándose en el estudio de las consideraciones educativas más importantes del cine, como son la sensibilidad, el aspecto afectivo cognitivo del desarrollo educativo, el problema de la actuación humana y el aspecto socio-moral de la conducta. Evidenciando una fragmentación de la unidad racional productora de efectos anti sintéticos y perturbadores.

Jean Mitry posee una amplia obra filmica, entre los que se cuentan enciclopedias, diccionarios, entre otras, por ello se acotó la fuente de estudio a su obra sobre el fenómeno filmico, su libro más importante: *Estética y Psicología del cine*. Lo que, naturalmente, también ha limitado mi análisis del autor que no era el único objeto de la Tesis.

Realiza Carmen Urpí un acabo estudio de la teoría filmica de Jean Mitry, cómo el cine puede ser la manera para el cultivo de la educación estética. Su estudio sobre la experiencia filmica está basado en la psicología de la percepción y en la estética, ocasión en la que el espectador pone en juego la capacidad perceptiva, la imaginación y la memoria personal; a partir de aquí Urpí, explica, como en el cine y a través de este se forman aspectos tan importantes en el ser humano como los de índole sensorial, afectivos e intelectuales, hasta los más creativos y operativos. Lo que naturalmente son cometidos de toda otra actividad educativa, incluso con logros sintéticos más efectivos si el profesor ejerce una comunicación educativa para la que debe estar preparado, lo que, también, con frecuencia no ocurre.

Enfatiza Urpí la participación del espectador a través de la identificación y la proyección afectiva de la persona sobre la acción, lo que permite al espectador ampliar su experiencia de vida y provocar cambios en su actuar social y moral. Este espectador puede asumir a su vez una actitud crítica, poseer un juicio crítico, frente a la obra audiovisual. Lo que exige unos conocimientos previos de los que, en esta Tesis, se trata.

En su obra La virtualidad educativa del cine, Urpí, señala que desde las primeras etapas evolutivas del ser humano, debe comenzar la formación de público en torno al cine, la formación de nuevas audiencias, es responsabilidad de la educación, de la familia o los medios audiovisuales, ya que la imagen contiene un sentido que hay que descifrar, entender y criticar.

Que evidentemente no basta con señalar, pues exige de una actividad educativa intencionalmente dirigida a ese fin. En este sentido, la obra de la profesora Urpí da pie amplio y claro para su continuidad.

C. TRABAJO DE CAMPO

I. LA EXPERIENCIA DE LOS CINE CLUBES ESCOLARES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Hemos llegado a la instancia de contrastar la base teórica de esta tesis con la aplicación práctica. La de poner en marcha en las aulas la innovación educativa del cine como herramienta educativa. Un proceso de innovación educativa o propuesta de intervención educativa que provoque cambios, mejore o transforme el proceso de enseñanza - aprendizaje. Dicha propuesta, se concreta en la puesta en marcha de los Cines Clubes Escolares en el sistema educativo chileno a través del programa La Escuela al Cine, de la Cineteca Nacional de Chile.

Se presentan aquí los antecedentes y fundamentos del programa La Escuela al Cine y específicamente los componentes del proyecto y sus objetivos que apuntan a la formación de nuevos públicos y espectadores críticos de la obra cinematográfica. Se explican los Procesos y Modalidades de los Cine Clubes Escolares.

Finalmente, se detallan los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes que permiten definir los alcances de esta innovación educativa como es el programa La Escuela al Cine y la implementación de los Cines Clubes Escolares en el sistema educativo chileno.

Lo anterior nos permitirá en primer lugar, fundamentar nuestra conjetura, en cuanto a que el cine posee una virtualidad educativa inigualable en algunas de las dimensiones más importantes de la vida humana. En segundo lugar, establecer que el programa La Escuela al Cine y la metodología de los cines clubes escolares son aplicables para la formación de nuevos públicos y por ende formar un espectador crítico, personas más sensibles e interesadas en la producción cinematográfica nacional. Finalmente, aportar a la formación integral y al desarrollo de las capacidades abiertas de nuestros alumnos.

1. El programa la escuela al cine.

No dudamos de la inmensa capacidad que posee el cine para comunicar, impresionar, conmover e influir en las personas que se le aproximan. En nuestra sociedad, y cada vez más, se va admitiendo su poder audiovisual frente a aquella concepción única de la palabra, como poseedora del conocimiento y la reflexión. Contrarios a esta afirmación, reconocemos, en primer lugar, que los jóvenes de hoy día han crecido en y con este medio audiovisual; además, que el cine les ayuda a solventar las soledades y barreras en las que se desarrolla la vida infantil, permitiéndoles la entrada a otras vivencias reales o deseadas; y, por último, que este medio audiovisual favorece a los educadores la labor de formar a los jóvenes y de facilitarles una mejor integración en este mundo, haciendo vigente en la educación cuanto existe por medio de su escenificación cinematográfica: abarcando la amplitud del arte, su sensibilidad y belleza, y su vinculación con la emoción, con el sentimiento, con los valores sin olvidar la concepción integral de la educación, que considera a la persona como un todo donde se engloban todas sus facetas.

El alumno no sólo debe formarse *para el cine* o *sobre el cine*. El fin sería enseñarle no sólo a ser un buen espectador, que sepa valorar la calidad de un mensaje fílmico, como acontece con la lengua, la literatura o la historia; sino que también, hay que formar a los educandos *con el cine, por medio del cine*. (Urpí, 2000, pág. 137)

Hoy por hoy, afirmar la riqueza formativa de este recurso y su inserción social es manifiesto. El cine contribuye de forma constante a la formación de la persona, tanto en su aspecto estético, como en el aspecto moral y en los valores y de un modo especial si se pretende esta preparación en todo su sentido global. Una buena manera de aproximarnos a un mensaje audiovisual, de entenderlo e interpretarlo es conociendo sus aspectos formales y los códigos en que se apoya (imágenes, signos escritos, sonido, música, efectos especiales, etc.).

Recordemos que cualquier mensaje filmado, por muy sencillo que parezca, ha pasado por elaboraciones minuciosas de cámara y montaje. Por tanto, todo mensaje audiovisual se ha confeccionado mediante el cumplimiento de todas las convenciones y códigos típicos de la narrativa audiovisual. Por eso, nos parece tan primordial la preparación para la *lectura audiovisual*.

Al igual que sucede con el lenguaje escrito, se establece una vinculación entre el receptor-espectador, el emisor y el texto-mensaje audiovisual. Ante un mensaje audiovisual se precisa interpretación y comprensión de ese alguien que lo ha expresado. Aunque, también es cierto que sobre la calidad y categoría de la recepción de ese mensaje influye no sólo la intención del emisor y de las propiedades del mensaje sino también la capacidad y la formación para la *lectura audiovisual* del receptor-espectador.

Esta comprensión lectora implica poseer conocimientos, habilidades y aptitudes que favorezcan estrategias para interpretar el significado y obtener la máxima riqueza de cuanto nos transmite ese mensaje. De ahí la importancia de poseer un mínimo bagaje de conocimientos técnicos culturales en cinematografía que ayude a captar, comprender y valorar la intencionalidad del director.

De este modo podremos reflexionar, comprender y emitir los juicios de valor sobre los resultados estéticos y narrativos a través de estos recursos tecnológicos.

El programa La Escuela al Cine de la Cineteca Nacional de Chile y la implementación en el sistema educativo chileno de los cines clubes escolares se proponen como las herramientas, los recursos, a través de los cuales alcanzar los objetivos de formar *para y por medio* del cine. La implementación de los cine clubes escolares es una iniciativa a desarrollarse al interior de la comunidad educativa, para lograr cautivar nuevos públicos hacia el cine, que estos posean un juicio crítico acerca del material cinematográfico y se adquieran y potencien valores. Un alumno con opinión, juicio crítico y valores adquiridos y aplicados en su vida, estará preparado para desenvolverse de mejor forma en el mundo actual.

1.1 La innovación educativa en el currículo escolar. La escuela al cine. Otra oferta metodológica.

¿Es necesario innovar en la educación escolar básica y media en Chile?, ¿Hay barreras que dificultan la incorporación en los hábitos escolares de las iniciativas innovadoras?, ¿Han cambiado mucho los procesos de formación de los titulados universitarios en los tiempos recientes?, ¿Han cambiado de un modo satisfactorio y de manera suficiente?, ¿En qué cuestiones se buscan novedades o innovaciones en el presente?

En Chile, en la mayoría de sus escuelas, las metodologías de enseñanza ponen como centro del aprendizaje, al profesor, con poca o casi nula participación del estudiante de este proceso. Hay estudios que concluyen que la forma de enseñar está centrada en el discurso del profesor frente al curso y menos en la iniciativa autónoma de los estudiantes y de su trabajo en grupo. La palabra del profesor es autoridad, los contenidos son enseñados sin el uso de las nuevas tecnologías, dejando al margen al alumno de las innovaciones educativas del presente. Las nuevas tecnologías, no sólo ubican al estudiante de manera central en el proceso, sino, que también le permiten una participación más activa, donde su interés, su creatividad, su manera de comunicarse; en fin, un rol plenamente activo y participativo en el proceso de aprendizaje.

La sociedad actual está inmersa en un profundo proceso de transformación impulsado por lo que se denomina la Sociedad de la Información. Existen nuevas tecnologías, nuevos procesos y nuevas demandas. En el mundo educativo en general y en la escuela en particular se deben tener en cuenta estos nuevos horizontes y preparar a los estudiantes para los cambios, incorporándolos en los propios procesos formativos.

Nos referimos a que esta innovación debería enseñarse en las escuelas de pedagogía, a las nuevas generaciones de profesores, para que inicien su tarea educativa con esa nueva filosofía para enseñar, más conectada con los estudiantes del siglo XXI y con una didáctica que apunte más a sus intereses, maneras de trabajar, de comunicarse y de aprender.

El cambio del paradigma educativo se debe centrar en la sustitución de una enseñanza excesivamente teórica por una educación activa y en el uso de nuevas tecnologías. También la fragmentación del conocimiento, en parcelas no conectadas entre sí suficientemente y la escasa interdisciplinaridad, que contemplan los tradicionales planes de estudios escolares, deben de ser revisadas en la renovación de la oferta académica en curso.

La innovación educativa está íntimamente vinculada con la motivación, formación y evaluación del profesorado. Son los profesores los actores decisivos de los procesos de cambio educativo y las innovaciones, tanto pedagógicas como tecnológicas, sólo son viables si cuentan con la complicidad y el protagonismo de los docentes. Asimismo, la innovación educativa demanda una cierta adaptación de las estructuras y los espacios lectivos, como en este caso específico del cine en la sala de clases como herramienta educativa.

Es ahora cuando corresponde la realización de un replanteamiento del modelo educativo y la revisión de los principios que sustentan el aprendizaje. El momento actual es la ocasión idónea para que se rompan las rutinas tradicionales y se establezca una mayor y más fluida relación entre profesores y estudiantes. Dicho así, queda en una mera formulación retórica, sin mucho contenido.

Hay que pasar de las afirmaciones genéricas a la acción y hay que favorecer el desarrollo de metodologías educativas que hagan posible que, de una manera cierta y visible, el estudiante ocupe el lugar central del proceso. Debe conseguirse que, en definitiva, la prioridad la tenga el aprendizaje, más allá de la enseñanza. Hay que interesarse más por aquello que aprende el estudiante que por aquello que enseña el profesor. En suma, hay que preocuparse, sobre todo, por los resultados, más que por los valores o las cifras referidas a las condiciones materiales en las que se desarrolla el proceso educativo.

La actual es también la hora más conveniente para poner el énfasis en aquellos aspectos de la educación básica y media que contribuya a la formación de ciudadanos activos. Los valores democráticos, el humanismo y la racionalidad no pueden ser ajenos a ninguno de los planes educativos que se desarrollen en las escuelas. Los que se denominan habitualmente contenidos de tipo transversal de la educación deben de perder su carácter marginal y tener una consideración relevante.

Una de las cuestiones a mejorar es el excesivo academicismo de los estudios universitarios. La propia rapidez con que ocurren los cambios tecnológicos justifica que la educación universitaria se caracterice por su interés en cuestiones como los conocimientos interdisciplinarios, el trabajo en equipo, el pensamiento independiente y la asunción de responsabilidades por parte de los jóvenes. Estas características, a las que también antes se había hecho mención, conllevan un replanteamiento del modelo de enseñanza tradicional. Es aquí donde la innovación educativa adquiere un protagonismo destacado. Como ocurre con cualquier organización, la pérdida de la oportunidad para la incorporación de las innovaciones necesarias puede significar un grave hándicap a la hora de situarse bien para diseñar correctamente su futuro.

Se dice, a menudo, que ha llegado la hora de las metodologías, o sea, de la incorporación de innovaciones profundas en los métodos empleados en la formación de los estudiantes universitarios. No cabe duda que la revisión profunda de la oferta académica, y de los procesos de garantía de calidad de la misma, es propicia para que se incorpore nuevos paradigmas del aprendizaje. Los cambios en el proceso-aprendizaje consisten fundamentalmente en el aumento de la interactividad entre el profesor y los estudiantes, y el estímulo al trabajo en equipo, de alumnos y profesores.

Esos cambios cualitativos fundamentales deben apoyarse en el uso de las nuevas tecnológicas educativas, término que va mucho más allá de la incorporación de nuevas herramientas informáticas o de comunicación.

Está muy extendida y aceptada, la afirmación de que la principal cualidad del nuevo modelo educativo es que éste está orientado al estudiante. Pero afectará, también, radicalmente al trabajo del profesor. Las denominadas clases magistrales seguirán ocupando un lugar destacado en el panorama educativo, pero hay muchas otras tareas docentes cuyo valor se verá realzado.

Habría que decirlo así: la lección magistral sí... pero no sólo. Los nuevos planteamientos parten de la premisa de que ésta forma tradicional de transmitir el conocimiento tiene limitaciones y que los métodos “de siempre” de enseñar son apropiados para conseguir que los alumnos comprendan contenidos de tipo informativo, pero si las lecciones magistrales no se completan con otras dinámicas pedagógicas hay dificultades, acaso insalvables, para que la mayoría de los estudiantes desarrollen capacidades creativas y adquieran un grado de madurez elevado en su formación.

El planteamiento sistemático de los objetivos educativos, la coordinación de las materias, tanto por afinidades científicas como por coincidencias en la programación de los cursos, y la preparación de ciclos de cine, talleres de apreciación cinematográfica y del trabajo con contenidos transversales utilizando el cine son algunos de los valores emergentes entre los temas que ocuparán más tiempo en la dedicación del profesor. Se abre un mundo nuevo en la docencia en las escuelas y hay que caminar por él sin miedo. Ahora procede que se supere la fase de los discursos sobre la necesidad y la bondad del cambio y se aprueben iniciativas específicas, consensuadas y viables.

El programa La Escuela al Cine y el desarrollo de los cine clubes escolares en el sistema educativo chileno, constituye en sí, una serie de ideas y acciones, sobre la innovación docente y educativa y fundamentalmente sobre el rol central del alumno en el aprendizaje postulada por esta tesis. La reflexión está hecha, las estrategias están debatidas. Es hora de ponerse en marcha. Es hora de no perder más tiempo ni de enfriar las ilusiones de los más innovadores

Para que la innovación docente sea eficaz hay condiciones imprescindibles. Una es la implicación de todos los actores involucrados: los dirigentes académicos, los profesores, los responsables políticos, el personal técnico y de apoyo de la instituciones y... los propios estudiantes. Otra es que las propuestas que se hagan han de ser viables, realistas, dúctiles y con capacidad de adaptación para cada disciplina y cada tipo de escuela. Finalmente, otra cuestión clave para el éxito de los procesos de innovación docente es que haya un liderazgo claro en la institución, que apoye el cambio, y que exista una asignación nítida de responsabilidades. Cada integrante de la escuela debe saber cómo y hasta dónde está involucrado.

Las tareas docentes no pueden estar basadas en el voluntarismo, ni a los jóvenes les corresponde improvisar sin una guía que seguir. ¿Cómo definir los objetivos docentes? ¿Cuáles son los primeros materiales didácticos que deben elaborar? La solución no es el amateurismo, como tampoco lo es la repetición rutinaria. Quizá haya llegado el momento en el que el individualismo en las estrategias docentes empiece a formar parte del pasado. Demos paso, al momento del estudiante, que ocupa un rol central del proceso de aprendizaje, más allá de la metodología docente, donde el profesor es el único protagonista y la clase está en una función meramente receptora.

El momento actual del sistema educativo chileno es una oportunidad excepcional. Con todas las dificultades del momento presente, como la crisis estudiantil; con los problemas económicos de un tiempo de crisis y con las torpezas que se puedan haber cometido en el proceso de las modificaciones a la Ley General de Educación en Chile, la propuesta de la implementación del Programa La Escuela al Cine y la implementación de los Cine Clubes Escolares en el sistema educativo chileno, se propone, se revela, como otro de los instrumentos que pueden provocar el cambio, o inducir a este, de innovar en educación.

Esta es una de las oportunidades, una de las posibilidades, para que las instituciones escolares lleguen a replantear sus fines, reformular sus objetivos y modificar, cuando sea preciso, sus estructuras.

1.2. La escuela al cine. Objetivo: formar otro público. Historia.

En la Cineteca Nacional de Chile se ha fijado entre sus líneas de desarrollo, promover la valorización del patrimonio en la sociedad, y como consecuencia, la formación de público como un aspecto estratégico de su quehacer. La difusión que se realiza en la sala de cine y la extensión a regiones a través de organismos culturales asociados, tiene por tanto esa impronta. Desde sus inicios en el año 2006, ha llevado a cabo un programa de formación de público denominado “La Escuela al Cine”.

El Programa La Escuela al Cine, tiene varios componentes entre ellos: las actividades de promoción, que en alianza con otros organismos gubernamentales de cultura y educación, como así también con universidades y municipios, llevan a grupos de escolares con sus profesores a exhibiciones en la Cineteca, con un énfasis en colegios de escasos recursos y de alta vulnerabilidad social, (“Arráncate al cine”, con sesiones semanales). El componente más sistemático es el dirigido a insertar la enseñanza del cine en la escuela. Comprende varias etapas como son:

- Formación de Formadores: A través de un Taller de Formación de Cine Clubes Escolares (Taller Etapa 1 de Lenguaje y Apreciación Cinematográfica) y (Taller Etapa 2 Metodología de la Enseñanza Cine en la Escuela), para profesores de aula, que es seguido de seminarios de profundización;
- Formación de Cine Clubes Escolares; Planificación, Implementación, Difusión y Puesta en Marcha

- Actividades de interacción Colegio-Cineteca: Programa de proyecciones gratuitas semanales, Cine Club Escolar en la Cineteca, Programa de difusión del cine: Arráncate al Cine, entre otros.

La actitud ética del artista, cuestión que debe ser comprendida al momento de establecer la manera en que la comunidad social institucionaliza el reconocimiento y la autodeterminación en que éstos pueden llevar a cabo su actividad, y al mismo tiempo, como en un espejo, devuelve al artista su grado de responsabilidad en el ejercicio de su expresión que atiende a un reconocimiento profundo con el otro yo que le escucha, le ve o le lee. De aquí deviene que la responsabilidad del artista es resistir la superficialidad y aspirar a la profundidad.

Pero también concluimos que necesitamos espectadores que ayuden al artista a cumplir su rol, al estar en condiciones de establecer una profunda relación con su obra y, por tanto, que pueda disfrutarla, discutirla, confrontarla y, sobre todo, hacerla parte de su memoria, de su patrimonio.

Entonces, ¿qué puede aportar el audiovisual en la educación? Tanto en beneficio del cine como de la formación de las nuevas generaciones. Los contenidos y metodologías del programa La Escuela al Cine comprenden un conjunto de aspectos que guían el programa para el logro de estos objetivos.

Por una parte está la tendencia natural en nosotros en el interés de que el arte cinematográfico y audiovisual forme parte y enriquezca la formación de los alumnos para beneficio del arte cinematográfico. Por tanto, un objetivo esencial es la valoración del cine como memoria de la cultura y patrimonio de la sociedad. En este mundo globalizado, los imperativos de promoción de la diversidad cultural y de identidades, forman parte de las preocupaciones del programa.

Desde la perspectiva de las artes audiovisuales un primer interés está en formar espectadores críticos, es decir, personas sensibles que enriquezcan la apreciación de las artes. Así mismo, que sean espectadores más sensibles y más interesados en las producciones nacionales de cinematografía y video, como así de aquellas provenientes de culturas menos difundidas.

La metodología del programa La Escuela al Cine busca que los profesores desarrollen con sus alumnos una experiencia que se oriente a la educación en el campo de las capacidades abiertas. El cine club escolar es un espacio participativo que permite formar una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de seleccionar información relevante y de relacionarse positivamente con los demás. Más aún, el alumno, al enfrentar la apreciación de un filme y el debate colectivo sobre él, debe desarrollar la capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar de forma sistémica, la capacidad de asociarse y emprender proyectos colectivos, todo ello, además, complementado por los aprendizajes dados por las asignaturas y el currículo, permitirían una formación más completa del alumno.

Luego de la etapa de capacitación de profesores, el programa contempla la creación de cine clubes escolares por parte de los profesores, que lleven adelante la educación por el cine en la escuela.

Este espacio educativo es el que permite generar un ámbito participativo, desarrollar el sentido crítico y generar actividades de interacción con la cineteca.

La Cineteca Nacional de Chile ha puesto desde el año 2010, al alcance de los profesores herramientas y recursos para la continuidad de su trabajo, como son: la distribución de una colección de obras cinematográficas en formato DVD y sus respectivas fichas de trabajo para el profesor, que contienen sugerencias de actividades a desarrollar en base a las películas; la asistencia profesional a los profesores que han conformado los cine clubes escolares, a través del proceso que hemos denominado de Seguimiento y también, promover de manera regular la interacción de los cine clubes con la cineteca nacional a través de actividades específicas como el Cine club escolar en la cineteca con la asistencia de los colegios a exhibiciones en la sala de cine de la cineteca nacional.

Además, de la participación de los alumnos en actividades como el Festival ChileNCine (exhibición del archivo audiovisual de los últimos 100 años), como jurados estudiantiles.

El alumno no sólo debe formarse *para el cine* o *sobre el cine*. El fin sería enseñarle no sólo a ser un buen espectador, que sepa valorar la calidad de un mensaje fílmico, como acontece con la lengua, la literatura o la historia; sino que también, hay que formar a los educandos *con el cine, por medio del cine*. Lograr en el alumno una cultura, un hábito cinematográfico, una sensibilidad para las cosas que el cine nos cuenta. He ahí la raíz del carácter educativo del arte cinematográfico.

El proyecto cine clubes escolares, que tiene como antecedente una primera experiencia realizada en 2000 y 2003 en la División de Cultura del Ministerio de Educación; tiene como propósito la incorporación del cine y la creación audiovisual, así como la metodología del cine club al proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela. El objetivo central del programa La Escuela al Cine es la creación de una red de cine clubes escolares en el país, contribuyendo de esta manera, a que la comunidad educativa acceda con equidad a este bien cultural.

Desde el año 2006, se ha desarrollado el programa “La Escuela al Cine” impulsado por la Cineteca Nacional de Chile del Centro Cultural Palacio La Moneda. En sus inicios, se realizó en conjunto con la embajada de Francia y el Centro Nacional de la Cinematografía de Francia en asociación la Secretaría Regional Ministerial de Cultura y Educación de la Región Metropolitana y la Cámara de Exhibidores y Multisalas de Chile (C.A.E.M). Esto ha permitido hasta la fecha la capacitación de centenares de docentes que se han formado para crear cine-clubes escolares con sus alumnos.

A partir del año 2008, se retomó el proyecto y hasta la fecha se ha capacitado a más de 500 profesores en la Región Metropolitana, Valparaíso y Puerto Natales.

En el año 2010 benefició a un universo de 450 profesores, pertenecientes a 306 colegios y más de 12.000 alumnos, a través de los Talleres de Formación de Cine Clubes Escolares, en la modalidades Presencial y Online, en la Región Metropolitana, Valparaíso y Bío Bío y a lo largo del país, constituyéndose de esta manera en un programa de gran éxito tanto por la concurrencia de los profesores-alumnos a clases presenciales como por los resultados de los talleres al interior de los establecimientos educacionales.

En las regiones del país concurren al proyecto entidades del ámbito público de los gobiernos regionales relacionados con la cultura y la educación, así como, municipalidades (ayuntamientos), y Universidades. En Santiago, Región Metropolitana participan formalmente el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y la Secretaría Regional Ministerial de Educación y la colaboración del portal EducarChile

En la actualidad, el programa se desarrolla en las modalidades Presencial y Online:

- Presencial:
 - Región Metropolitana (Santiago).
 - Región de Valparaíso (Viña del Mar, Rapa Nui).
 - Región de Coquimbo (Ovalle).
 - Región del Bío Bío (Concepción).
- Online (Plataforma de formación Internet): para las 54 comunas de todo el país, de Arica a Punta Arenas.

Esta propuesta concibe al estudiante como un espectador crítico, creativo y diverso, que a partir del debate democrático, genera contenidos culturales y proyectos que den cuenta de su propia identidad y la de su comunidad.

El programa La Escuela al Cine contempla los siguientes procesos: en primer lugar el desarrollo del Taller de Formación en Cine Clubes Escolares, instancia en la que se capacita a los profesores en dos talleres: Un Taller de Lenguaje y Apreciación Cinematográfica y un Taller de Metodología de la Enseñanza Cine en la Escuela. El programa continúa con un Interperíodo, proceso de planificación e implementación (instancia en la cual se organiza y se pone en marcha el cine club escolar). Finaliza con un Proceso de Seguimiento, instancia en la cual se visitan los cines clubes escolares, y cuyo objetivo es conocer la experiencia en terreno y poner a disposición de los colegios estrategias y actividades de apoyo que entrega la Cineteca Nacional. Este proceso que desarrollan los docentes, se realiza de acuerdo a las posibilidades y necesidades de su escuela y grupo de alumnos.

El Cine Club Escolar es una metodología, que como recurso pedagógico, es incorporado a los distintos sectores y subsectores tales como Lenguaje y Comunicación, Artes, Filosofía, Comprensión del medio así como a instancias escolares dirigidas a los apoderados y a la comunidad en general.

En este sentido, se distinguen los contenidos que el cine entrega como referentes culturales, sociales, políticos e históricos, como también su aporte como innovación pedagógica.

Los módulos de análisis planteados para el desarrollo del trabajo contienen fichas guías educativas y películas. El profesor o profesora capacitada por el programa actúa como un conductor

de la actividad, recibe formación cada vez que se inicia un nuevo período y forma parte de una red para compartir el material y la información que se envía de forma permanente.

Los talleres se llevan a cabo en las escuelas implementadas para el visionado de películas, trabajo en grupo y debates en plenario. Se sugiere que los componentes se desarrollen entrelazados y con participación activa de todo grupo.

Esto implica que el profesor guía del taller de formación de profesores, como lo hemos denominado, tiene la responsabilidad de los contenidos cinematográficos, pero lo que está relacionado, con el proceso educativo sea aportada por los profesores participantes a los que denominamos monitores de cine clubes.

1.3 El significado del arte del cine en la educación. El programa de la expresión y su sentido.

¿Qué puede aportar el audiovisual en la formación integral de los alumnos? Por una parte está la tendencia natural en nosotros en el interés de que el arte cinematográfico y arte audiovisual forme parte y enriquezca la formación de los alumnos para beneficio del arte cinematográfico. (Aliaga, 2000, pág. 134)

Existe también otro aspecto que tiene que ver con la formación integral y es: ¿Qué le puede aportar un arte como el audiovisual a los alumnos en su formación integral? ¿De qué manera esta relación se pueda establecer de un modo mucho más fuerte, más interactivo?

Existe la preocupación de que normalmente las artes están visualizadas como un elemento separado del conjunto de la educación así como una actividad muchas veces complementaria, alternativa.

Existe un amplio convencimiento de que el gran desafío de la educación hoy en día es cómo las artes, con sus potencialidades influyen en la formación de la personalidad, lo que suele llamarse, el desarrollo de las capacidades abiertas. Las artes en general, y el cine en particular, debieran pasar a formar parte integral de la formación y no simplemente como una actividad alternativa y a veces secundaria.

Algunos expertos manifiestan que el gran desafío de la educación hoy no está simplemente en la entrega de información o de instrucción de información, sino más bien en cómo la educación puede abordar el gran desafío del desarrollo de la personalidad que es una de las cuestiones que con mayor fuerza se da en aquellos chicos que están en situación de vulnerabilidad o de riesgo. (Ibíd., pág. 134).

Se ha planteado que la educación en el campo de las capacidades abiertas es la que permite formar una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de seleccionar información relevante y de relacionarse positivamente con los demás. Más aún, debe desarrollar la capacidad de abstracción, de descubrir, de pensar de forma sistémica, de asociarse y emprender proyectos colectivos.

Si desde la perspectiva de las artes visuales un primer interés está en formar espectadores críticos, es decir, personas sensibles que enriquezcan la apreciación de las artes. También que de una manera complementaria sean espectadores más sensibles y más interesados en las producciones nacionales de cinematografía y video. (Aliaga, 2000, pág. 135).

Este es un tema muy relevante que trabajar. Nos hemos dando cuenta de que si hay algún campo en que el arte del audiovisual y en general de las artes, pueden aportar a la formación integral, ése es justamente el desarrollo de las capacidades abiertas. (Ibíd., pág. 135). El cine y el video permiten a los alumnos plantear un espejo de sí mismos.

Como sabemos, en el caso del video en particular se trata de experiencias colectivas, nadie puede hacer un video solo. Es necesario un camarógrafo, un sonidista, otros, es una experiencia colectiva donde la asociatividad y los roles sociales se van intercambiando, lo que permite ponerse en varias situaciones durante este proceso. (Aliaga, 2003, pág. 136). Estas experiencias permiten a los niños que valoricen altamente el trabajo colectivo. Finalmente, eso se va a mostrar. La difusión del video, les va a reforzar el nivel de autoestima.

En el campo de la apreciación artística del cine y del video, se estarán potenciando ciertos elementos de estas capacidades abiertas al goce estético, que es una cuestión esencial en el tema de la educación de las artes.

Siempre que nosotros potenciamos o tratamos de potenciar en los profesores la idea de que en la medida que haya una mejor comprensión del lenguaje y de las claves que las obras cinematográficas y audiovisuales presentan, el nivel del goce estético va a ser mayor. (Ibíd., pág. 136).

Una persona que solamente puede seguir lo que llamamos el nivel de los sentidos patentes, es decir, la historia, el puro argumento, va a tener evidentemente un nivel de goce estético bastante inferior a otra persona que es capaz de descubrir o develar ciertas claves que están entregadas por los mecanismos del lenguaje audiovisual. Hablamos de los sentidos latentes cuando una persona es capaz de manejar esos elementos. Entonces, su goce estético va a crecer y por tanto una formación en este campo tiene que orientarse a potenciar esas capacidades, la capacidad de observación crítica, la formación de criterios individuales, éticos y morales.

El cine y las artes audiovisuales tienen elementos que son propios, aunque hay mucha interacción con otras artes, especialmente con las artes visuales, con la música, con la actuación, con las artes de la representación. Una de las grandes dificultades que nosotros podemos ver cuando estamos atacando el punto de la relación o de la inserción del audiovisual en la educación es de qué manera en la educación se logra comprender el tema de las artes audiovisuales. A nuestro juicio, ahí está el principal “talón de Aquiles” y seguramente eso pasa con las otras artes. (Ibíd., pág. 136).

Cuando hablamos de cine y de artes audiovisuales estamos hablando de una cultura propia, con características distintas, con un lenguaje que en el caso del cine, además, es un lenguaje analógico, o sea si mostramos una casa vemos una casa específica. En el lenguaje verbal se puede escribir casa y cada uno de nosotros imaginará casas distintas, por lo que necesitamos una descripción mucho más larga. Hay características del lenguaje audiovisual que no hacen apropiado

incorporarlo a la educación con los mismos criterios con que en la educación están funcionando. (Ibíd., pág. 137).

La educación básicamente se sostiene en el lenguaje verbal, por lo tanto una educación que asuma que el gran problema hoy día es el desarrollo de la personalidad, que tiene que asumir la realidad de que los medios audiovisuales ya forman parte de lo cotidiano de los alumnos.

Se debe plantear una revisión más profunda de las metodologías, de los conceptos con que se está operando porque si no se asume el lenguaje audiovisual en su propia integralidad, difícilmente vamos a poder tener una interacción fructífera. Con esto queremos decir que nosotros vemos con mucha criticidad el viejo concepto de las tecnologías educativas que han sido aplicables al audiovisual, que plantea solamente una especie de incorporación de contenido a través de otro medio.

El tema del audiovisual y de las otras artes es que en realidad todas ellas permiten que el alumno tenga una mirada sobre el mundo, una comprensión del mundo de una manera mucho más compleja, más vasta, que resulte del seguimiento de lo verbal. Hoy la principal dificultad es que en el sistema educacional y en general en la formación de los profesores si no se incorporan los lenguajes artísticos en su integralidad va a ser difícil pasar de esta especie de minusvalorización de las artes en la formación integral o del tratamiento casi marginal que tienen las artes hoy día en el campo de la educación.

Se trata de un tema clave que es objeto de discusión, debate y profundización. Las universidades en general, las escuelas que enseñan pedagogía no han incorporado esta preocupación o no se han desarrollado todavía los métodos de formación de profesores que incorporen estos nuevos procedimientos, que más propios del siglo XXI. (Ibíd., pág. 137)

Constatamos que necesitamos incrementar los espectadores que ayuden al artista audiovisual, en particular al nacional, a cumplir su cometido, al estar en condiciones de establecer una profunda relación con su obra y, por tanto, que pueda disfrutarla, discutirla, confrontarla y, sobre todo, hacerla parte de su memoria, de su patrimonio.

La Escuela al Cine es un Programa orientado a la formación de público, que busca, como fin, que en la escuela se lleve a cabo el funcionamiento de cine clubes escolares como expresión acabada del programa, en interacción con la Cineteca Nacional.

El proyecto está concebido en tres componentes:

- Formación de formadores (Taller de Formación de Cine Clubes Escolares).
- Formación de Cine Clubes Escolares en las escuelas.
- Interactividad permanente con la Cineteca.

1.4 Concreciones procedimentales de la experiencia a los contenidos y las formas.

El objetivo general puede secuenciarse en tres acciones:

- Formación de nuevos públicos, a través de la capacitación de los profesores (Formación de formadores) en Talleres de Cine.
- Promover el uso del cine como herramienta de formación valórica y estética en el sistema educativo a nivel medio.
- Promover la actividad y el adecuado funcionamiento de cine clubes escolares.

Entre los objetivos específicos del programa se encuentran:

- Incorporar al cine y la producción audiovisual al proceso de enseñanza en la Escuela.
- Desarrollar líderes de opinión entre los profesores y los alumnos.
- Desarrollar las aptitudes de generación de obras.
- Fomentar en los estudiantes de la Región Metropolitana y del país, el interés por el cine, como parte integrante de una política de Formación de Audiencias.
- Desarrollar la práctica de un trabajo original en equipo.
- Generar en el público chileno una mayor cercanía con la industria cinematográfica a través de la educación.

En cuanto a fines de esta iniciativa, considerados como objetivos de transferencia, se encuentra la inscripción de este ciclo formativo como un proyecto más amplio, que busca valorar y utilizar el texto-obra cinematográfico como un recurso metodológico en los contenidos mínimos de los Objetivos Fundamentales Verticales y los Objetivos Fundamentales Transversales de los sectores y subsectores de la formación general de la enseñanza media, con especial énfasis en objetivos transversales de enseñanza.

Otras concreciones de objetivos y procesos de importante consideración en la práctica de los anteriormente citados que serían:

- Capacitar a profesores de enseñanza media para que ellos impulsen, en sus establecimientos, diversas actividades orientadas a fomentar el acceso y disfrute de los estudiantes a una creación cinematográfica de gran calidad. Se concreta en el Taller de Formación en Cine Clubes Escolares, en la modalidad: Presencial y Online.
- Apoyar a los Cines Clubes Escolares a través de la distribución de una colección que incluirá obras cinematográficas en formato DVD y sus cartillas educativas. (Programa de apoyo).
- Asistir profesionalmente a los profesores que proyecten la conformación de cine clubes escolares durante la etapa de diseño e instalación de los mismos. Se concreta en el Proceso de Seguimiento.
- Promover de manera regular la interacción de los cines clubes escolares con la Cineteca Nacional de Chile, facilitando su acceso a películas y actividades específicas relacionadas con la cinematografía. (Programas de apoyo).

El Programa La Escuela al Cine, tiene como objetivo general incorporar la enseñanza del cine como arte en la educación, busca la formación de nuevos públicos para el cine chileno y enriquecer la formación de los estudiantes. El programa contempla en su desarrollo: El Taller de Formación en Cine Clubes Escolares: Taller Etapa 1: Lenguaje y Apreciación Cinematográfica (36 horas, pedagógicas); un Interperíodo: Organización e implementación cine club escolar (16 horas, pedagógicas); Taller Etapa 2: Taller de Metodología de la Enseñanza Cine en la Escuela (18 horas, pedagógicas). El programa se desarrolla anualmente, con un total de 70 horas pedagógicas; con una convocatoria abierta para profesores que se desempeñan en los niveles de 7° básico a 4° medio Colegios (centros) municipales, particulares y subvencionados), de la Región Metropolitana.

Los contenidos de los talleres, están centrados en el lenguaje cinematográfico y la apreciación cinematográfica y en metodologías de la enseñanza del cine en la escuela; en cada sesión se realizan talleres prácticos para los profesores, además se exhiben cortometrajes ilustrativos. Junto con los contenidos del lenguaje cinematográfico y metodología de la enseñanza, se cuenta además en cada sesión con la presencia de directores de cine, profesores e investigadores, quienes exponen temas como: Cine, Sociedad y Cultura, Cine Contemporáneo, Cine y Educación, Historia y Cine, Psicología y Cine, Estética y Cine; entre otras ponencias.

En el año 2010, el Programa La Escuela al Cine desarrolló tres Talleres de Formación de Cine Clubes Escolares en la modalidad presencial: en la Región Metropolitana, en la Región de Valparaíso y Región del Biobío; donde participaron un total de 157 profesores, de 106 colegios y con un total de 4240 alumnos beneficiados.

En la búsqueda de dar acceso al programa a los profesores y establecimientos educacionales de todo el país, se puso en marcha en el año 2009 la primera versión del taller de Formación en la modalidad Online, proyecto que cuenta con la participación del portal educacional: EducarChile. Este modelo de formación Online hace uso de las ventajas de la formación 100% virtual y la formación presencial, combinándolas en un solo tipo de formación que agiliza la labor tanto del formador como del alumno. Esta modalidad nos ha permitido cubrir zonas apartadas y lejanas de nuestro país, que difícilmente tienen acceso a los centros educativos como universidades y por ende a capacitación permanente. Estamos ya en condiciones de poner en práctica acciones formativas análogas a las propuestas por González Jiménez y Equipo (2010) con el fin de atesorar vías de acción y resultados consiguientes en una actividad no sólo sostenida sino mejorada continuamente.

Se desarrolló en 2010-2011 la segunda versión Online, en esta oportunidad en la modalidad E-Learning, en la cual el alumno de manera remota tiene la posibilidad de participar en foros de opinión, recibir de forma instantánea las evaluaciones y feedback correspondientes, así como la posibilidad de descargar material como fichas de trabajo, películas para trabajar en clases, intercambiar opiniones con su compañeros de taller, en diversas oportunidades como lo permite esta modalidad E-Learning.

Los alumnos del taller Online que trabajan en la Región Metropolitana van a participar del proceso de Seguimiento (visitas a los centros escolares y registro de la actividad) y participarán del programa de apoyo Cine Club Escolar en la Cineteca, así como de actividades de formación complementarias como un WorkShop de StopMotion, entre otros. Los alumnos que pertenecen a las

regiones del país (de norte a sur), contarán con material de apoyo (colección DVD), entrega de fichas de trabajo, asesoría permanente de la coordinación programa, y forman parte de la red de cine clubes escolares del país, con diversos beneficios que se irán incorporando a futuro.

En el Taller de Formación de Cine Clubes Escolares modalidad Online año 2010, participaron 150 profesores, pertenecientes a 100 colegios (Arica a Punta Arenas), con un total de 4000 alumnos beneficiados. En el año 2011, se desarrolla la tercera versión del taller online, registrando una matrícula de 140 profesores, los cuales pertenecen a colegios que abarcan todas las regiones de nuestro país.

De igual modo, el taller presencial 2011, registró la asistencia de 75 profesores, pertenecientes a 50 colegios de 30 comunas de la Región Metropolitana, con una proyección de 2000 alumnos beneficiados.

Una vez finalizada la capacitación de los profesores a través del Taller de Formación de Cine Clubes Escolares el programa La Escuela al Cine, contempla una segunda etapa del proceso que se ha denominado Interperíodo (entre el término del Taller Etapa 1, de Lenguaje y Apreciación Cinematográfica y el inicio del Taller Etapa 2 de Metodología de la Enseñanza Cine en la Escuela).

En este período de aproximadamente dos meses de duración, los profesores formadores, deben poner en marcha el Cine Club Escolar en los colegios, en base a una planificación (desarrollada en el taller de formación) que debe abarcar ocho sesiones de trabajo (16 horas pedagógicas), en la modalidad que escoge el formador y que pueden ser: ciclo de cine temático o cine foro escolar. Este Interperíodo contempla en forma general, la organización e implementación del cine club escolar, y de manera particular se contemplan actividades de promoción, implementación, difusión, inscripción y puesta en marcha.

Una vez puesto en marcha el Cine Club Escolar, el programa La Escuela al Cine, (presencial), contempla una tercera etapa, el Proceso de seguimiento y/o registro de la actividad, que contempla un programa de visitas a terreno que busca no sólo conocer la experiencia en terreno de los cine clubes escolares, sino también realizar un diagnóstico de las potencialidades y limitaciones del programa inserto en esa realidad educacional y social, de manera de conocer las necesidades de cada establecimiento y establecer los programas, estrategias y materiales de apoyo que se pueden entregar, reafirmando la idea de interacción entre los cine clubes escolares y la cineteca nacional.

En el año 2010, entre los meses de Octubre y Diciembre a través del proceso de visitas a terreno en la Región Metropolitana se visitó un total de 15 colegios. En el mismo año, funcionaron los cines clubes escolares en 30 colegios, de 18 comunas (Región Metropolitana, Valparaíso, Algarrobo y Coronel), con un total de 1360 alumnos beneficiados.

Este proceso de Seguimiento es fundamental para el programa La escuela al Cine, ya que permite conocer el proceso en el mismo terreno, la experiencia desarrollada por los profesores y la vivida por los alumnos, acceder a las opiniones de los alumnos respecto a la actividad y ante todo ver concretada la idea de la formación de los nuevos públicos y la innovación educativa del cine club escolar en el sistema educativo chileno.

La actividad del cine club escolar, puede ser desarrollada en diversas modalidades, las que se establecen de acuerdo al criterio del profesor en base a su planificación. Dichas modalidades son: Ciclos Temáticos, Cine Foro y Taller de Apreciación Cinematográfica.

La modalidad de *CICLO TEMÁTICO*, tiene como característica, el programar un ciclo de a lo menos cuatro películas, en torno a una temática común, por ejemplo. “ciclo de cine chileno”, la actividad puede contemplar la exhibición del filme y la entrega de una ficha de la película.

El *CINE FORO*, es una actividad grupal, que a partir del visionado del filme y a través de una dinámica de trabajo interactiva entre los participantes, con el apoyo de un facilitador, busca analizar una temática común propuesta o temas de análisis que se desglosan del filme.

Los *TALLERES DE APRECIACIÓN CINEMATOGRAFICA*, actividad de capacitación o formación en el lenguaje del cine, tiene como objetivo entregarles a los alumnos los elementos básicos del lenguaje cinematográfico, a fin de que estos puedan analizar un filme y poseer un punto de vista crítico respecto a la obra.

Por lo general, se sugiere, iniciar la actividad con la modalidad de Ciclos Temáticos, por ejemplo: (Cine Chileno, Cine y Juventud, Cine Latinoamericano, Cine Contemporáneo, otros); con el objetivo de motivar la actividad en el establecimiento y por ende, el incentivar la participación de los alumnos en el Cine Club Escolar.

Los Programas de Apoyo existen, y además tienen como objetivo principal el desarrollar actividades de interacción Colegio-Cineteca. Uno de los principales es el denominado: Cine Club Escolar en la Cineteca; que tiene como finalidad el acercar a los alumnos a la cineteca, a través de exhibiciones gratuitas para los alumnos de los establecimientos educacionales en la sala de cine, del Centro Cultural Palacio la Moneda, en base a una programación base, que se entrega a los colegios.

El programa fue implementado en 2009 y en el año 2010 se realizaron 16 funciones, en las que participaron 27 colegios de la Región Metropolitana y asistieron 2080 alumnos, los cuales se vieron beneficiados con esta actividad, que les permitió asistir a una función de cine y participar de un foro en base a la película visionada.

.....Otro de los programas que apoyan el desarrollo de los Cine Clubes Escolares, es la distribución de una colección, que incluye obras en formato DVD y sus respectivas cartillas educativas (fichas de trabajo), de cada una de las películas, las que se han distribuido a los profesores participantes en los Talleres de Formación de Cine Clubes Escolares, tanto en la modalidad presencial como Online.

.....En el año 2010, la colección en formato DVD, incluía entre los largometrajes de cine chileno: “La Buena Vida”, 2008; de Andrés Wood, “Turistas”, 2009; de Alicia Scherson, “Ilusiones Ópticas”, 2009; de Cristián Jiménez y el clásico “Largo Viaje”, 1967; de Patricio Kaulen. En el género documentales: “Wüñul, canto de pájaros”, 2007; de Javiera Gallardo y en cortometrajes: “El tesoro de los caracoles”, 2004; de Cristián Jiménez. Fueron beneficiados con esta colección 81 profesores del Taller de Formación Presencial, 100 profesores del Taller Online y 150 profesores de las regiones V y VIII región. Las Cartillas Educativas o fichas de trabajo, de cada una de las películas

(colección DVD), son un material de apoyo fundamental para el profesor, que sirven de guía para las actividades a desarrollar en el cine club escolar. Contienen de cada filme: Ficha Técnica, Sinopsis, Aspectos de Interés Cinematográfico, Cultural y Humanista, Sugerencia de Actividades (Lenguaje Cinematográfico y Cine Foro); y Links de Interés.

II. LA CONCRECIÓN INVESTIGADORA EN EL ÁMBITO DE LA EXPERIENCIA DE LOS CINES CLUBES.

La investigación fue realizada con el fin de conocer el impacto del cine en la formación de los alumnos, que han participado de la experiencia del Cine Club Escolar, con la intención de optimizarla. En esta concreción se expone el trabajo en su totalidad en síntesis de carácter sinóptico.

Para la obtención de los datos se aplicó un cuestionario, elaborado expresamente. Éste recogía información de las distintas variables que configuraban el entramado del presente trabajo.

Se ha optado por realizar una investigación cualitativa o metodología cualitativa, ya que la presente tesis es una investigación desarrollada en el ámbito de la educación, que se enmarca entre nosotros, convencionalmente, en el ámbito de las ciencias sociales. Por ello, los métodos de recolección de datos utilizados a lo largo de toda la investigación no son cuantitativos, sino que tienen el propósito de explorar las relaciones sociales y describir o tratar de describir la realidad tal como la experimentan los estudiantes y profesores, el universo de nuestra tesis.

Este tipo de investigación cualitativa ha permitido una intensa participación en el medio social estudiado, también el uso de diversas técnicas e intensivas de investigación con énfasis en la observación participada, la entrevista a informadores claves, la aplicación de instrumentos como cuestionarios.

También la investigación cualitativa nos ha permitido arrojar resultados escritos en los que se interpretan los eventos observados, describiendo la situación clara y vívidamente para que el lector pueda tener una visión profunda de la realidad descrita en esta investigación particular sobre el cine en el medio educativo chileno.

Se ha buscado el comprender al ser humano, en este caso moviéndome en el ámbito educativo, y su comportamiento ante la obra cinematográfica, cual es su percepción, cómo funcionan sus emociones, cómo se desarrolla la imaginación, cómo se puede educar la sensibilidad. Y todo ello para explicar la idea del hombre que subyace a la experiencia de ver cine, de aprender sus códigos, de potenciar la razón y los sentimientos, a través de los efectos como la mimesis y la catarsis. Finalmente se ha buscado el comprender cómo este espectador pasa del mundo imaginario al mundo real y cómo puede modificar su actuar.

Se ha optado por el cuestionario como instrumento para recolectar información, ya que permite obtener datos de manera clara, distinta y flexible. Dado el universo de estudio, es decir, los establecimientos educacionales que desarrollan en la actualidad el programa La escuela al cine, y cuyos alumnos han participado en el cine club escolar, durante un período de tiempo adecuado, y que por ende conocen esta experiencia educativa, se optó por aplicar el cuestionario, porque en primer lugar no era necesaria la presencia de un encuestador, podía ser aplicado en poco tiempo y a un cierto número de personas a la vez; es un instrumento que estimula el grado de confianza en el encuestado y

por su presentación y estructura es de fácil comprensión. Finalmente permitió su aplicación a una muestra amplia y es más eficiente y práctico en relación a otros instrumentos, superando la dificultad del análisis pormenorizado, atento y perseverante de las cuestiones abiertas.

La aplicación del cuestionario cumplía con algunas condiciones previas como aplicarlo a establecimientos cuyos alumnos hayan vivido y compartido la experiencia de participar en los cines clubes escolares; el instrumento se adecuaba a las necesidades del investigador y a las características de la comunidad en la cual se hizo la investigación, esto es colegios que en la actualidad desarrollan el programa La escuela al cine.

El cuestionario buscaba conocer los hábitos y gustos por el cine, donde se formulaban interrogantes sobre frecuencia de asistencia y el significado del cine para el espectador como estudiante; y, en una segunda parte, preguntas sobre el cine club escolar donde interesaba conocer la opinión del encuestado sobre aspectos fundamentales como aprender cine en el colegio o su utilización como complemento a los contenidos de las asignaturas. Se buscaba constatar que el cine posee aspectos educativos que permiten no sólo la formación para el cine, una cultura, un hábito (lenguaje cinematográfico) sino también obtener desde el cine (una sensibilidad para las cosas que el cine nos cuenta).

.....Aplicado el cuestionario a un universo de alumnos, de colegios que han desarrollado cine club escolar, la obtención de la muestra se realizó mediante el método de selección aleatoria y se recurrió a la estadística elemental para generalizar los resultados.

Dicho cuestionario se entregó personalmente a una muestra de 180 alumnos de diversos establecimientos educacionales, de carácter municipal, pertenecientes a la ciudad de Santiago de Chile. El número de alumnos que compone la muestra representa el 60 % de la población de estudio, por ello, los resultados son considerados como significativos de la realidad donde los alumnos estudian, es decir, en la enseñanza media chilena.

El proceso metodológico seguido en la investigación estableció una serie de fases donde se determinaban las funciones correspondientes a cada una de ellas:

- Preparación de la investigación. Engloba la revisión y la búsqueda bibliográfica; la acotación del problema de estudio y la definición y selección de la muestra.
- Construcción y aplicación del cuestionario. Comprende los primeros borradores del instrumento; el estudio piloto; su elaboración definitiva; la consulta a expertos y la distribución y aplicación de los cuestionarios.
- Recogida y análisis de información. Incluye los 130 cuestionarios recibidos; la codificación de los datos y el análisis del contenido de las respuestas de índole abiertas y cerradas.
- Preparación del informe. Contiene las conclusiones y la elaboración del informe.

Esta investigación se propuso responder a las siguientes preguntas:

¿Cuál es el nivel de impacto en los alumnos del uso del cine en la sala de clases?

¿Cuál es la valoración que hacen de él los estudiantes que participan de la experiencia del cine club escolar en este nivel?

1. Objetivos, hipótesis y muestra. Concreción Investigadora.

Una vez planteado y ubicado el problema general, se procedió a la formulación de objetivos:

Objetivo General del trabajo: Determinar el nivel de impacto y valoración del cine en la formación académica y personal en los establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago, mediante la valoración que otorgan los estudiantes de enseñanza media. Para la propuesta superar la deficiencia más notable.

Objetivos Específicos:

- Conocer los hábitos y gustos de los alumnos en este nivel con respecto al cine.
- Indagar la actitud de los alumnos con relación a la metodología del cine club escolar.
- Determinar el interés por la formación pedagógica sobre cine de los alumnos en este nivel.
- Determinar el impacto en la formación personal de los alumnos al utilizar el cine como herramienta metodológica.

De acuerdo con estos objetivos, la hipótesis del estudio queda enunciada de la siguiente manera:

- Hipótesis de aspecto conceptual: Sí la utilización del cine en general y de la metodología del cine club escolar en particular en los establecimientos educacionales, es de alta aceptación, entonces su práctica debe ser fortalecida.
- Ámbitos de contraste para hacer operativa la hipótesis, si:
 - No existen diferencias en cuanto a la apreciación del cine como una herramienta metodológica óptima, en los distintos establecimientos educacionales, ni en el género ni en la edad.
 - Los alumnos tienen una actitud positiva ante el uso del cine en la sala de clases.
 - Los alumnos se interesan por la adecuada formación pedagógica sobre cine.
 - El cine club escolar como herramienta metodológica es aceptado por los alumnos.
 - Los alumnos valoran el cine como un medio que favorece la adquisición de conocimientos, de valores y la mejora de actitudes.

Entonces se puede encontrar modos prácticos para favorecer la fortaleza anunciada.

.....En este estudio se ha seleccionado una muestra relativa a un grupo de alumnos que estudian en el nivel secundario municipal (enseñanza media), en Santiago de Chile, esto es, el Universo de población lo constituyen un total de 200 sujetos distribuidos en colegios municipales los cuales se ha

trabajado con la metodología de cine club escolar y que forman parte del Programa La Escuela al Cine de la Cineteca Nacional, durante el año 2010-2011; del total se eligió una muestra representativa de 130 alumnos.

.....En este caso concreto, por economía de tiempo y ante la imposibilidad de acceder a todos los componentes de la investigación, se tomó aleatoriamente un grupo de alumnos y se midió la característica que interesaba estudiar sólo en ese grupo. Por lo tanto, se trabajó a partir de una muestra.

El tipo de muestreo empleado fue el probabilístico aleatorio, método que tiene como rasgo distintivo la extracción de los elementos de la población realizada al azar, de acuerdo con el procedimiento que se considere oportuno. En esta ocasión se utilizó la generación de números aleatorios por ordenador (programa SPSS). Las cifras extraídas de modo casual a partir de este método fueron 130 sujetos, distribuidos de la siguiente forma: 13 alumnos procedentes de cada uno de los 10 colegios municipales con cine club escolar activo y que forman parte del programa La Escuela al Cine de la Cineteca Nacional de Chile. Este número de alumnos representaba el 60% de la población de estudio; en los cuales se ha trabajado con la metodología de cine club escolar, durante el año 2010-2011, por consiguiente, creemos que los resultados obtenidos se consideran significativos de la realidad en la que se desarrolla la actividad de cine club escolar de dicho nivel.

Para la realización de este estudio se eligieron un total de 29 variables, agrupadas en tres grandes bloques:

- Variables de identificación: Recogen información de la muestra sobre datos los personales (género, edad, nivel), contextuales (tipo de colegio y comuna).
- Variables sobre hábitos y gustos por el cine: Consiguen información acerca de la frecuencia de asistencia al cine, preferencia sobre tipos de películas que gustan, preferencia sobre directores de cine, sobre la percepción y valoración del cine.
- Variables sobre Cine Club Escolar: Consiguen información sobre la percepción y valoración del cine club escolar, sobre la actitud o criterio de los alumnos sobre el uso del cine en la sala de clases y como herramienta pedagógica.

2. Aplicación del Instrumento de Medida y análisis de los datos.

La recogida de información sobre el impacto personal del cine en general y su valoración en particular, se llevó a cabo a través de la aplicación de un cuestionario confeccionado para tal efecto.

Este instrumento se estructuró a modo de cuestionario combinando preguntas abiertas y cerradas. Su diseño pasó por distintas etapas con las consiguientes modificaciones, tanto en el formato externo como en la formulación de las preguntas, hasta obtener el modelo deseado.

Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros: que su extensión no superara los 29 ítems, que éstos no resultaran repetitivos, que siguieran un orden lógico y que las preguntas constituyeran baterías o bloques temáticos.

Por tanto, el cuestionario elaborado, consta de 30 preguntas organizadas, según tres grandes bloques: el primero comprende los datos de identificación (ítem de 1 a 3), el segundo incluye los datos relativos a los hábitos y gustos sobre el cine (ítem de 4 a 16) y el tercero se refiere a los datos referidos al cine club escolar (ítem de 17 a 29).

Una vez delimitada la información que se pretendía recoger con la aplicación del cuestionario, el tipo de preguntas a realizar, la formulación de las mismas, el número y su ordenación, se procedió a una prueba piloto en la que participaron 20 personas, con el objeto de comprobar el correcto funcionamiento del mismo como instrumento o técnica de recogida de información.

Esta prueba piloto, permitió verificar si el enunciado de las preguntas era exacto y comprensible y si la extensión era la adecuada; además de constatar si se evidenciaban resistencias psicológicas o fatigas en las personas encuestadas. Posteriormente, el cuestionario fue sometido al juicio de tres jueces, quienes emitieron las correcciones finales.

Una vez subsanados los errores que se pudieran detectar a través del estudio piloto y el juicio de los jueces, se dio paso a la confección definitiva del cuestionario.

Posteriormente, se redactó una carta de presentación, protocolaria, dirigida a los cargos directivos de cada uno de los centros seleccionados. Ésta reflejaba fundamentalmente el objetivo de la investigación y la imprescindible colaboración de los alumnos de dichos centros, así como el agradecimiento por haber participado en el proyecto sobre todo si se contrasta con otros sistemas vigentes como el cuestionario por correo, la encuesta telefónica y demás afines.

La vía seguida para la obtención de información se canalizó por medio de la aplicación del cuestionario por grupos y por colegio, lo que significa un ahorro de tiempo al obtener 20 o más cuestionarios aplicados en una sola sesión. Esta modalidad permitió además responder a todas las consultas e inquietudes de los alumnos in situ.

El examen de datos se llevó a cabo a través de técnicas que permitieron los análisis descriptivos y correlacionales. Para ello, se utilizó el paquete Microsoft Excel 2007 que facilitó la obtención de los siguientes resultados.

En referencia al tipo de colegio al cual pertenecen, la mayoría de los alumnos pertenecen a colegios municipales (100 %) y ningún alumno pertenece a colegio particular subvencionado.

Otras de las preguntas formuladas en los datos de identificación es la referida a la comuna a la pertenece el colegio. Se observa que 8 colegios (100%), Pertenecen a las comunas de La Florida, Cerro Navia, Cerrillos, Puente alto, Conchalí, Quinta normal, Santiago (2). De lo anterior deducimos que el mayor porcentaje de colegio (25 %) pertenece a la comuna de Santiago.

Las variables de identificación nos indican que predomina el género masculino, con 69 mujeres (53%), frente al masculino, con 61 varones, lo que supone un (47%) del total de la muestra.

.....Por lo que respecta a la edad, se observa en las respuestas de los alumnos participantes (130), que la mayoría se encuentran entre los 13 - 17 años; siendo minoritaria la representación de alumnos pertenecientes a edades menores que 13 años y mayores que 17 años de edad.

Sobre los datos correspondientes al *nivel de estudios*, de los 130 sujetos que componen dicha muestra, 1 (0.7 %) cursan actualmente quinto básico (5° E.G.B.); 1 (0.7%) cursan sexto básico (6° E.G.B.); 2 (1.55%) cursan séptimo básico (1° E.S.O.); 8 (6.2%) cursan octavo básico, (2° E.S.O) 20 (15.5%) cursan primero medio (3° E.S.O.), 31(24%) cursan segundo medio (4° E.S.O.), 16 (12.4%) cursan tercero medio (1° B.U.P.); y 50 (38.75%) cursan cuarto medio (2° B.U.O.). De ello deducimos que esta distribución de los alumnos es equitativa/parcial.

Los datos presentados a continuación recogen información sobre ***Hábitos y gustos por el cine***. Éstas comprenden las preferencias, fuentes de información y *frecuencia*.

Con respecto a gustos y frecuencias (ítem 4, 5, 6, 7 y 8), se analiza películas vistas recientemente o que recuerdan, la frecuencia de asistencia al cine, preferencia por género o tipos de películas.

De los resultados obtenidos, observamos que existen razones del orden temático, director y actor protagonista para recordar un filme, a la hora de mencionar un filme, 12 personas (9.23%) recuerdan haber visto la película “Toy Story” (John Lasseter, 1995); argumentando razones como: “Buenos efectos y animación”, “Me gustan los juguetes”, “Película que enseña valores”. Otra película mencionada por 9 personas (6.92%) es “El Rey León” (Rob Minkoff, 1994), presentando estas razones: “Me gustan los animales”, “Es una película que tiene final triste”, “Es linda y buena”. Dentro de las 3 primeras preferencias, la película “La bella y la bestia” (Gary Trousdale, 1991), mencionada por 5 personas (3.84%), dice ser según las opiniones “Una película familiar”, “Romántica, de amor”, “Nos muestra que las personas cambian”.

En cuanto a una película que haya visto recientemente 11 personas (8.46%) han visto el filme “Rio”, (Carlos Saldanha, 2011); comentando que “Es entretenida y le gustó en todo sentido”, “Es chistosa y tiene una buena gráfica”, “Entretenida, es de humor”. A su vez 5 personas (3.84%) han

visto la película “Cisne negro” (Darron Aronofsky, 2011); por dos grandes razones: “temática y realidad que muestra” además de “Escenas buenas”. Y como tercera preferencia 4 personas (3%) mencionaron el film “Bajo el mismo techo” (Greg Berlanti, 2010); argumentando estas razones: “Es entretenida”, “Muestra aspectos de la felicidad y la tristeza”.

Respecto al gusto por una película chilena que recuerda, un total de 39 Alumnos (30%), recuerda el filme “Machuca” (Andrés Wood, 2004), comentando que es “Interesante, entretenida, emotiva”, “Muestra la historia de Chile”, “Muestra como era Chile en los años 80”, seguido de la película “Sub Terra” (Marcelo Ferrari, (2003), con la preferencia de 12 alumnos (9.23%) y por las siguientes razones “Buena historia”, “Buena en general”, “Muestra una realidad. Como tercera preferencia 8 Alumnos (6.15%) mencionaron la película “La Nana” (Sebastián Silva, 2009), por las siguientes razones: “Buen desarrollo de la película”, “Interesante en algunos aspectos y buena trama”.

.....En cuanto a la frecuencia de asistencia al cine, 63 Alumnos (48.46%) “van muy poco”, 36 alumnos (27.69%) asisten cada tres meses, 22 alumnos (16.92%) asisten cada 15 días, 8 alumnos (6.15%) una vez o más a la semana, mientras que un alumno (0.76%) dice asistir nunca al cine.

.....Finalmente las preferencias en cuanto a género o tipo de películas, la mayoría se inclina por las películas del género “misterio”, con 81 alumnos (62.3 %)*, la segunda preferencia la tiene el género “comedias” 79 alumnos (60.76 %). La tercera preferencia la tiene el género “acción” Con 62 alumnos (48.46%). * Cabe destacar que los alumnos podían decidir por más de un género y los porcentajes están realizados respecto del total del universo (130 personas).

En cuanto a las *fuentes de información* (ítem 9, 10), se analiza la consulta previa sobre el filme y la fuente de información.

.....En lo referido a los resultados, un total de 104 alumnos (80%)* se informa previamente y 17 alumnos (13.07%) no se informan antes de asistir (los restantes no contestan). En referencia a la fuente de información respecto al filme que verán, un total de 62 alumnos (47.69%) lo hace a través de los amigos, 21 personas a través de sus padres (16.15%), 53 alumnos (40.76%) lo hacen a través de la televisión, 31 personas (23.84%) por los periódicos, 48 personas (36.92%) por internet y 11 (8.46%)* por otros medios, por ejemplo: publicidad, tráiler, radio, críticos, twitter, afiches, carteles, metro, etc. Indicando además 45 personas (34.6%) que internet es el mejor medio de información. *Porcentajes respecto del total de encuestados.

.....En lo referido a recordar a un director de cine y películas que recuerda del realizador indicado, las preferencias se inclina hacia Tim Burton que señalan 17 alumnos, nombrando estas películas: “El cadáver de la novia”, “El extraño mundo de Jack”, “El barbero” (Sweeney Todd), “El joven manos de tijeras” y “Alicia, en el país de las maravillas”; y en segundo lugar es mencionado el realizador James Cameron, que recuerdan 11 alumnos con las películas “Titanic” y “Avatar”, como dato adicional 12 personas que podemos asignar como mayoría dicen no recordar nombres de directores y sus obras.

.....En lo referido al significado del cine, la mayoría considera que es un “entretenimiento” con 108 preferencias (83.07%)*, en un segundo lugar, el cine para los alumnos es “una forma de cultura”

con 83 preferencias (63.84%), y en tercer lugar, un total de 56 preferencias (43.07%) considera que el cine es un aprendizaje. *Porcentajes respecto del total de encuestados.

.....En cuanto a la consulta respecto con quién va al cine, la mayoría (100 personas) van con sus “amigos” lo que representa un (76.92 %)*, en segunda preferencia está la alternativa de ir con sus “padres” con un total de 50 preferencias y un (38.46%) va con sus compañeros. *Porcentajes respecto del total de encuestados.

.....En cuanto a comentar las películas 112 personas (97.39%) afirma comentarlas, mientras que 3 personas (2.60%) no lo hace.

.....Respecto a la consulta con quien comenta la película, la mayoría se inclina por comentarla con sus “amigos” con un total de 115 preferencias, lo que representa el (88.46%) del total, en segundo lugar con 81 preferencias (62.30%) del total queda establecido que comenta las películas con sus padres.

Respecto al contenido de los comentarios 93 personas (71.53%) del total comentan “sobre el tema o guión” y en segunda preferencia con 76 personas (58.46%) del total comentan sobre los “Efectos Espaciales” y como tercera preferencia con 65 personas (50%) del total de los alumnos comentan con “sobre los actores”.

En cuanto al **Cine Club Escolar** se analiza entre otros aspectos, el nivel de conocimiento de esta actividad, el interés por aprender cine en el colegio, temas para aprender de cine, y la valoración del cine club escolar en relación al cine chileno.

Respecto al nivel de conocimiento que tienen de la actividad de los cines clubes escolares 59 alumnos, (45.38 %) señalan conocer esta experiencia y 54 alumnos, (41.53 %) señalan no conocer la experiencia. Respecto a si saben de que se trata indican: se analizan películas, se usa en clases de lenguaje y comprender y ver cine.

.....En cuanto a la consulta si les interesa aprender cine en el colegio 121 alumnos señalan tener interés en aprender (96.03 %), y 5 alumnos, (3.96 %) señalan no tener interés. En cuanto a los motivos para querer aprender cine incluido en este ítem indican razones como: aprender cine, porque es divertido y es una forma de cultura o entrega cultura.

.....Respecto a su opinión respecto a la experiencia que tienen sobre aprender de cine en el colegio, 40 alumnos (30.76 %) tienen opinión positiva sobre la actividad, 15 alumnos la consideran que es cultura y entretiene (11.53 %) y 13 la consideran interesante. (10 %).

.....Respecto a la opinión de la existencia en el colegio del cine club escolar, 126 alumnos señalan que es una buena idea (99.21%), y sólo 1 señala que no lo es (0.78%). Entre las razones positivas indican: que les sirve para aprender sobre cine y que se sale de lo común.

Respecto a la consideración de utilizar el cine en las materias de estudio y a la exhibición de filmes en clases, 120 alumnos (94.48 %), señalan que sí les gustaría y 7 alumnos señalan que no

(5.51 %). Respecto a la fundamentación de su respuesta, consultada en este ítem, señalan entre las razones: sirve para complementar lo visto en clases, se aprende más y se entiende mejor la materia.

.....En cuanto a la idea de complementar la visión de la película con la lectura del libro en que se basó el filme, 76 alumnos, (62.29 %) señalan que les parece apropiado y 46 alumnos indican que no les parece adecuado (37.71 %).

.....En cuanto a los temas que más les interesa de aprender con el cine, el mayor número de preferencias lo arroja aprender efectos especiales, 87 alumnos, (66.92 %); la realización de cine y videos 85 alumnos, (65.38 %), y cine animación 70 alumnos (53.84%).

.....Respecto a la modalidad o estilo del taller de cine club escolar que más le gustaría que se realizara la primera preferencia es “Cine y vida” con 71 personas (54.51%), mientras que la segunda preferencia “El cine como arte y otras artes como cine” con 69 personas (53.07%), y como tercera modalidad con 50 preferencias (38.46%) “clases de lenguaje cinematográfico”.

.....Referente a ¿Considera que el taller de cine club escolar contribuye a su formación y a tener una opinión de las películas que ve? 96 alumnos (92.30%) creen que contribuye a su formación, argumentando las siguientes razones: “da más conocimiento”, “fomentar y formar una mejor opinión”, “se aprende cultura”. Mientras que 8 alumnos (7.69%) no lo consideran de esta forma.

En cuanto a la pregunta ¿considera que es importante que se realicen los talleres de cines clubes escolares en los colegios? 102 personas (91.07%) consideran que es importante por las siguientes razones: “tener más información”, “entretiene”, “hay interés”. Mientras que 10 personas (8.92%) no lo consideran importante.

.....Respecto a la pregunta: ¿considera que es importante la realización de talleres de CCE para acercar a los alumnos al cine chileno? 98 alumnos (83.05%) lo consideran importante por estas razones: “tener conocimiento”, “conocer más el cine”, “adquiere cultura”. por otra parte 20 personas (16.94%) consideran que no es importante.

.....Como última pregunta: ¿Desea dedicarse a la enseñanza? 80 personas (66.11%) respondieron negativamente, mientras que 41 alumnos (33.88%), respondieron positivamente. Entre las sugerencias de actividades para realizar cine clubes escolar en el colegio destacan las de: “implementar una sala especial”, “conversaría con el director y los alumnos”, “Publicar afiches en el colegio; publicidad”.

3. Conclusiones referidas al análisis de datos.

.....Plasmamos a continuación las consideraciones más relevantes de la investigación desarrollada:

- Los alumnos pertenecientes a la muestra de estudio pertenecen en su totalidad a colegios municipales (ayuntamientos).
- Los colegios a los cuales pertenecen los alumnos encuestados, son en su mayoría de la comuna de Santiago (región metropolitana).
- Razones de orden temático, director y actor son señaladas a la hora de escoger una película. Las películas más recordadas por orden de prioridad resultaron: “Toy Story” (John Lasseter, 1995), “El Rey León” (Rob Minkoff, 1994), “La bella y la bestia” (Gary Trousdale, 1991). En dicha selección destacaron rasgos comunes, los efectos de animación y películas que enseñan valores y educan.
- “Río” (Carlos Saldanha, 2011) “Cisne Negro” (Darron Aronofsky) y “Bajo el mismo techo” (Greg Berlanti, 2010); son las películas recién vistas. Las razones de su gusto por la película mencionada son del orden de la entretención que les significó y la temática que abordaba.
- Las películas chilenas mencionadas y más reconocidas por orden de prioridad resultaron: “Machuca” (Andrés Wood, 2004), “Subterra” (Marcelo Ferrari, 2003) y “La Nana” (Sebastián Silva, 2009). En dicha selección resultaron rasgos comunes, muestra la historia de Chile, buen desarrollo y buena historia.
- La asistencia al cine, no es periódica, es más bien esporádica, con frecuencia de asistencia mensual, más que semanal.
- Las preferencias de género filmico apuntan más a los filmes de misterio, acción y comedia.
- La mayoría de los encuestados se informa a través de los amigos antes de ver una película, siendo también ellos el medio a través del cual se informan, destacando que Internet es el mejor medio de información.
- Tim Burton es el director mayoritariamente mencionado, junto a sus filmes más representativos, como por ejemplo: “El cadáver de la novia” (2005), siguiendo entre las preferencias James Cameron.
- Los encuestados en su mayoría coinciden en que el cine es un entretenimiento, así como una forma de cultura y aprendizajes.
- Los padres, amigos y compañeros suelen ser la mejor compañía para asistir al cine.
- Guión, efectos especiales y actuación son los tópicos que más se comentan con los amigos y sus padres.
- La mayoría dice conocer la experiencia de los cines clubes escolares y lo asocian a una actividad de análisis y comprensión del lenguaje cinematográfico.
- Una de respuestas más concluyentes, es la disposición a aprender cine en el colegio, asociado a la posibilidad de aprender su lenguaje y ser una forma de cultura.
- Los alumnos expresan su total adhesión a la iniciativa del cine club escolar, principalmente para complementar y entender mejor las materias y contenidos. Lo anterior está asociado a la transversalidad del cine, en las asignaturas del currículo.
- Los temas preferidos a la hora de aprender cine son los efectos especiales y la realización de videos, en una primera aproximación a la realización cinematográfica.

- Ciclos como Cine y Vida y el Cine como Arte y otras artes como cine; son las preferencias de los alumnos a la hora de definir la modalidad de cine club escolar.
- La mayoría de los encuestados considera que los cines clubes escolares son importantes en la oferta curricular del colegio.
- El cine club escolar como formador de nuevos públicos para el cine chileno, es una herramienta válida para la mayoría de los alumnos.
- Los intereses vocacionales de los alumnos, no están en la preferencia de la mayoría.

El estudio llevado a cabo ha cumplido una primera fase que seguirá con otras que se desarrollarán y profundizarán. Por tanto, sin pretender concluir, exponemos además algunas alternativas educativas que posibiliten la intervención pedagógica con el cine:

- Consideramos necesario canalizar la motivación de los alumnos hacia la implementación y puesta en marcha de los cines clubes escolares en el currículo escolar en razón a su disposición y total adhesión a esta innovación educativa. El cine club escolar no sólo es una herramienta para complementar los contenidos de las asignaturas, sino, fundamentalmente para la formación de nuevos públicos.
- La validación del cine club escolar como herramienta para formar nuevas audiencias para el cine chileno, refuerza la iniciativa y los objetivos del Programa La Escuela al Cine y valida la conjetura de esta tesis, en razón a la dimensión educativa que posee el cine.
- En resumidas, se trata de establecer el cine club escolar en el sistema educativo, en su currículo, en las asignaturas, como una de las herramientas para aprender el lenguaje cinematográfico, como una fuente de cultura y también de nuevos aprendizajes.

III. CONCLUSIONES GENERALES Y NUEVAS PROPUESTAS DE MEJORA.

.....La estructura mantenida respecto a los aspectos educativos del cine indica ya que su concreción práctica deberá realizarse atendiendo a las posibilidades de cada etapa educativa. Si el educador es consciente del valor que ofrece cada una de esas potencialidades educativas a lo largo del proceso educativo, podrá programar los objetivos educativos de cada etapa teniendo en cuenta que la utilización del cine en la educación infantil y primaria se puede presentar como un poderoso instrumento para la formación de la sensibilidad, propia de estas primeras etapas; que su utilización en la educación secundaria será de gran ayuda para una formación psíquica centrada en la afectividad y el pensamiento, necesaria en la etapa adolescente; y por último, que el cine propicia la formación de la conducta social y moral del joven bachiller y universitario.

1. Conclusiones.

.....Desde esa perspectiva, la educación cinematográfica no deberá limitarse únicamente a los aspectos estéticos de las películas, sino que también deberán tenerse en cuenta sus aspectos sociales, morales y espirituales. A este respecto, puede considerarse que el segundo mundo en el que penetra el espectador de cine es una prolongación del mundo real y que los jóvenes, siempre que tengan discernimiento, puedan adquirir, gracias al cine, nociones y una experiencia que les será muy provechosa en la vida.

El estudio del cine se abordaba en esta tesis desde la perspectiva de la educación no formal; sin embargo, ya es momento de reconocer que con la defensa que aquí se hace de su alcance educativo no se pretende sino promover la introducción de la experiencia fílmica en el ámbito de la educación formal. Entonces es cuando la didáctica debe hacerse cargo de *cómo* llevar a la práctica esta tarea. Pero, para ello, toda didáctica debe considerar la naturaleza de los contenidos educativos y conocer su alcance educativo. Este ha sido el empeño principal de esta investigación: dar a conocer la naturaleza del cine y sus implicaciones educativas.

.....En razón a lo anterior, en futuras investigaciones en el campo de la didáctica del cine podrán tenerse en cuenta algunos fundamentos aquí argumentados. Si bien es cierto, como dice Mitry, que la significación fílmica proviene de la unión de dos elementos básicos: el estético y el psicológico, y que la experiencia fílmica promueve en el espectador la educación de la sensibilidad, de la afectividad, de la racionalidad y también (aunque no lo señale Mitry) de la conciencia moral, entonces la didáctica del cine y el tipo de crítica cinematográfica que deberá suscitarse en las aulas no podrá reducirse, como ocurre habitualmente, a un examen meramente semiológico del texto audiovisual, sino que tendrá que ampliarse a otro tipo de connotaciones artísticas, psicológicas, sociales, presentes de algún modo en las imágenes.

.....La virtualidad educativa del cine se hace factible, en la medida que permita el logro de aprendizajes “de” y “para” la vida a través del desarrollo de la sensibilidad, el ejercicio afectivo-cognitivo de la psique y la razón y el compromiso de actuación socio-moral del hombre en medio del mundo.

.....El cine posee amplias posibilidades didácticas y estéticas en la educación, que se deben potenciar en las etapas evolutivas a través de diseños metodológicos que se inserten en ejes transversales de las reformas educativas. En la planificación curricular (nivel macro) o a nivel de sala de clases (nivel micro) deben contemplarse instancias, espacios e infraestructura para desarrollar la exhibición de películas y su análisis que permitan fortalecer y complementar la entrega de contenidos.

.....Las diversas experiencias de cine en el aula demuestran su enorme potencial didáctico y educativo, su riqueza como recurso de enseñanza y su capacidad de enseñar valores, a través de las emociones y sentimientos que despierta.

.....La enseñanza a través del cine, permite un cambio radical de la metodología de enseñanza al interior de la sala de clases, permitiendo al profesor innovar y al alumno ser centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando éste puede opinar, expresarse, manifestar emociones y sentimientos, razonar, imaginar y ser un crítico de lo exhibido.

.....La verdadera educación integral, no se puede concebir si no se utiliza el cine de manera permanente en el currículum escolar. Las experiencias actualmente son menores, pero significativas, pero falta que se haga parte del currículum, de modo transversal, generando una oportunidad más para los jóvenes de ser críticos frente al material cinematográfico.

.....La transversalidad es fundamental en la idea de insertar el cine en el sistema educativo actual, ya que son múltiples los ámbitos de aplicación aprovechando el valor educativo y formativo del cine (educación de valores, educación artística y musical, la historia, la biología, la economía, la salud, otros). La transversalidad en la educación de diversas materias y temáticas, debe tener al cine también como una herramienta de una educación globalizadora.

.....El Programa La Escuela al Cine, y la implementación de los cine clubes escolares, es una herramienta válida, para la formación de nuevas audiencias, también apropiada para trabajar de manera transversal en el currículo y la posibilidad que ofrece el cine de adquirir nuevos aprendizajes al ser utilizada con las asignaturas.

2. Propuesta de mejora.

.....Establecer estrategias metodológicas para la aplicación del cine en la educación, a través de unidades didácticas que analicen connotaciones artísticas, sociales, psicológicas y otras, presentes en la obra cinematográfica. Es decir, por ejemplo, establecer a nivel de planes de estudios instancias de trabajo curricular de las asignaturas con el recurso didáctico del cine, desde ciclos cinematográficos.

.....Establecer instancias a nivel de contenido en asignaturas afines, el aprendizaje del lenguaje cinematográfico a fin de comprender el lenguaje de las imágenes y poseer como espectador mayores elementos para la reflexión, el conocimiento y análisis en torno a la obra de arte. Lenguaje y Comunicación, Educación Artística, Música; son algunas de las asignaturas más vinculadas al lenguaje del cine y por ello los docentes de dichas materias deben ser los primeros en innovar, utilizando el cine y aprendiendo los elementos del lenguaje cinematográfico y sus constituyentes estéticos y artísticos.

.....En las universidades e instituciones formadoras de pedagogos, deberá desarrollarse la educación cinematográfica, para que los egresados, una vez en la escuela sean capaces de lograr que sus alumnos aprovechen todas las posibilidades que les brinda la imagen en su aprendizaje, tanto en el ámbito escolar, como fuera de él. Se hace necesario, en el currículum de las diversas carreras profesionales, la programación de cursos de cine, estética, apreciación cinematográfica; así como la creación de cines universitarios.

.....Potenciar y optimizar el uso del cine en la sala de clases como medio de formación de valores; ya que es uno de los medios que más han influido para la creación de la sociedad de la imagen y la persuasión. El cine influye no tanto por el plano racional sino fundamentalmente por lo emotivo y afectivo, y persigue más la concienciación y modificación de las actitudes y valores de las personas, que su formación cognoscitiva.

.....Insistir en la idea de concebir el cine como una herramienta pedagógica que sea parte del proceso enseñanza-aprendizaje que promueve el desarrollo de habilidades sociales, además de predisponer a la reflexión, al análisis y al juicio crítico, así como también a crear y a transmitir actitudes y valores sociales y culturales.

.....Es necesario sensibilizar, motivar y responsabilizar al profesorado de la importancia de optimizar los procesos de aprendizaje desarrollados a través del cine. Aunque para ello, hace falta un cambio en las demandas de la sociedad, de las autoridades educativas, de los responsables de los centros, de la participación de las familias, de la dotación de materiales educativos de apoyo, de la utilización de espacios adecuados y de la flexibilización de horarios para incrementar el trabajo interdisciplinario, etc. Cubiertas estas demandas, posiblemente los docentes encuentren sentido a la innovación, a la acción-reflexión-acción, al trabajo en equipo, a la recreación constante de su tarea educativa, etc.

.....Es conveniente no limitar el cine formativo a las películas bien valoradas por los expertos. Quizá resulte aconsejable ver buen cine para crear afición y su valor en sí, pero también, ver cine que tiene éxito para ayudar a verlo de forma distinta, con una mirada más inteligente. Es bueno ver cine, mucho cine, todo tipo de cine para aprender a tener un criterio más amplio y un gusto por el buen

cine, aquel que nos pueda dejar de alguna manera una huella en nuestras emociones, sentimientos e imaginación

.....Es necesario, insistir en la oportunidad que ofrecen los filmes para retomar las preguntas latentes en la vida del alumnado y ayudarles a distanciarse, enjuiciarlas, valorarlas, ver la posibilidad de plantear alternativas o respuestas diferentes. Frente a los amplios espacios de tiempo dedicados por los adolescentes ante el televisor que puede cobrar una importancia superior a la del centro educativo, el profesorado o los libros y actividades explícitamente didácticas.

.....Resumiendo, se trata de establecer maneras de conocer y analizar las vías de conocimiento organizado que no sólo contemplen la reproducción del escenario cultural, sino también la reconstrucción reflexiva y crítica. Dichas instancias debe ofrecerlas el sistema educativo, el currículum escolar, los planes de estudio y el empuje y motivación de aquellos docentes que han encontrado en el cine una fuente no sólo de conocimiento, sino de asombro, fantasía, imaginación, valores y arte.

.....Incorporación del cine y de la creación audiovisual al proceso de enseñanza aprendizaje en el sistema escolar, con la realización de talleres de apreciación cinematográfica para profesores, que posteriormente cumplirán el rol de formadores en su comunidad escolar con la creación de cine clubes. Esta metodología permite su incorporación en subsectores como Lenguaje y Comunicación, Artes Visuales, Filosofía, Historia y en los Objetivos Transversales (salud, valores, discapacidad, otros).

.....Para futuras investigaciones se plantea el impulsar al interior de los cine clubes escolares, metodologías, herramientas, programas que motiven y optimicen la formación de realizadores audiovisuales.

.....Incorporar y ampliar a todo el país, el Programa La Escuela al Cine, establecer una red de cine clubes escolares, donde el intercambio de conocimientos, herramientas y experiencias fortalezcan esta experiencia, no sólo como una actividad innovadora en lo educacional, sino, principalmente, como formadora de un alumno con un juicio crítico educado frente a la obra audiovisual, como una actividad generadora de nuevas audiencias para el cine chileno y un puente de comunicación entre el creador y el espectador-estudiante.

.....Finalmente, permitir al educando descubrir el cine, como un arte, como un elemento artístico de la sociedad actual que forma parte del acervo cultural y principalmente, que logre emocionarse, apasionarse por la historia o el personaje, sentir a flor de piel la música, asombrarse ante la historia contada, desconectarse totalmente de la realidad, en fin, descubrir que una película, una buena película, puede transformarte, hacerte razonar, imaginar, vivenciar y emocionar.

D. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS, BIBLIOGRÁFICAS.

I. BIBLIOGRAFÍA POR APARTADOS DE LA TESIS.

1. TEORÍA Y ESTÉTICA DEL CINE.

1.1 Especificidad del cine y teoría Cinematográfica.

STAM, R. (2001). *“Teorías del Cine”*. Barcelona: Páidos.

AUMONT, J. (1989). *“Estética del Cine. Espacio fílmico, Montaje, Narración
Lenguaje”*. Barcelona: Páidos.

JAVALOYES, C. (2001). *“Semiótica del Cine, un recorrido por los principales Ideólogos del
Cine”*. Realidad Literal. URL: <http://www.realidadliteral.com>

1.2. Estética del cine.

AUMONT, J. (1989). *“Estética del Cine, Espacio Fílmico”*. Barcelona: Páidos.

1.3. Psicología de la percepción y componentes fílmicos.

1.4. Imaginar, descubrir y producir conocimiento.

URPÍ, C. (2000). *“La Virtualidad Educativa del Cine”*. Pamplona: Ediciones Universidad de
Navarra, Eunsa.

II. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DEL CINE.

1. El cine y la educación de la sensibilidad.
2. El mundo psíquico del cine.
3. El espectador en la sociedad.

URPÍ, C. (2000). *“La Virtualidad Educativa del Cine”*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, Eunsa.

4. Cine y espectador.

CASSETI, F. (1989). *“El Film y su espectador”*. Madrid: Cátedra, d.C.

BORDWELL, D. (1996). *“La Narración en el cine de ficción”*. Barcelona: Páidos

MANDOLINI, R. (1988). *“La Psicología Evolutiva de Piaget, con una introducción a la Epistemología genética”*. Buenos Aires: Ciordia.

STASSEN, K. (1997). *“Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia”*. Madrid: Médica Panamericana

LEHALLE, H. (1986). *“Psicología de los Adolescentes”*. Barcelona: Crítica

GESSEL, A. (1967). *“Emociones, actividades e intereses del niño, de 5 a 16 años”*.

Buenos Aires: Páidos.

III. CINE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

1. El cine desde la educación.

ÜCAR, J., CORTADA, R., PEREIRA, MA. DEL C. (2003). *“Los lenguajes del Arte.*

Escenas y escenarios en Educación”. Segunda Ponencia del XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. URL: <http://www.rieoei.org>.

2. Perspectiva sociocultural de la educación. Aportación de J. Bruner y perspectivas sobre los valores en la educación.

BRUNER, J. (1987). “La importancia de la educación”. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J. (1997). “*La Educación puerta de la cultura*”. Madrid: Visor.

MEDINA, J. (2005). “Una didáctica de los valores”. *Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación*. Programa Educación en Valores;

Sala de Lectura, URL: <http://www.campus-oei.org>

TOMÁS Y GARRIDO, G. M. (2002). “*El cine como transmisor de valores*”.

ArvoNet, Mundo, Hombre y Dios, URL: <http://www.arvonet.es>

“La Virtualidad Educativa del Cine y el Programa La Escuela al Cine”.

E. TRABAJO DE CAMPO

I. LA EXPERIENCIA DE LOS CINE CLUBES ESCOLARES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO.

ALIAGA, I. (2003). “Arte Audiovisual / Educación”. El arte como elemento formador en niños niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social y con necesidades educativas especiales. En: Seminario: Rol del Arte en la Formación Integral, Panel: *Arte y Pedagogía. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Noviembre 2003.*

MITRY, J. (1978). “*Estética y Psicología del cine*” I. *Las Estructuras* y II. *Las Formas*. Madrid: Siglo XXI.

PEREIRA, M^a C. y MARÍN VALLE, M^a. (2001). “Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria”. En *Revista de Teoría de la Educación*. Salamanca, Vol. 13.

BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., GUTIÉRREZ, J. y PELAGAGAR, M. (1999). “*Modelos de análisis de la investigación educativa*”. Sevilla: Alfar.

HUBERMAN, A. M. (1973). “*Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*”, París: UNESCO-OIE.

II. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS Y BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

- ABEL, R. (1988). *“French Film: Theory and Criticism: 1907-1939, 2 vols,* Princeton: Princeton University Press.
- ADORNO, T.W. (1980) *“Teoría estética”,* Madrid: Taurus.
- AGEL, H. (1968) *“Estética del Cine”,* Buenos Aires: Eudeba.
- AGUILAR, P. (1996). *“Manual del espectador inteligente”,* Madrid: Fundamentos.
- ALCOVER, N. ÚRBEZ, L. (1976). *“Introducción a la lectura crítica del film”.* Barcelona: Don Bosco.
- ALEGRE, M^a. (2003). *“La discapacidad en el cine”,* Barcelona: Octaedro
- ALEXANDER, Th. (1984) *“Psicología cognitiva”* Madrid: Pirámide.
- ALIAGA, I. (2003). “Arte Audiovisual / Educación. El arte como elemento formador en niños niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social y con necesidades educativas especiales. En: Seminario: Rol del Arte en la Formación Integral, Panel: Arte y Pedagogía. Pág. 131
- ALONSO, M. L. y Pereira, Ma. C. (2000). “El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico”, Revista *Interuniversitaria de Pedagogía Social*. Monográfico, Medios de Comunicación. Murcia, número 5. Segunda Época. Pág. 127-147.
- ALTAREJOS, F. (1984). *“Dimensión simbólica del acto educativo”* en Anuario Filosófico, Educación y Felicidad, Euns, Pamplona, 1983.
- ALTAREJOS, F. (1986) “Educación y Felicidad” Pamplona: Universidad de Navarra. “El papel de la familia en la humanización de la sociedad”. En *Scripta Theologica*, vol. XXIV, 3, sept.-dic. 1994, 1057-1073.
- ALTAREJOS, F. (1986) “La educación entre la comunicación y la información” en Revista *Española de Pedagogía*, 171, I-II.
- ALTAREJOS, F. (1986) “Persona, libertad y educación”, En *Educación y Felicidad*. Pamplona: Euns.

- AMEIJEIRAS, B. PEREIRA, M^a C. VILLAR, P. (2001). “*Evaluación y análisis de una propuesta de intervención pedagógica en educación y valores. El programa cine y salud.*” En Nuñez Cabero, L.; (Eds.: Evaluación y Políticas educativas. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- ANAYA, G. (1967). “*Esencia del cine: La teoría de las estructuras*”, Tesis Doctoral, Universidad de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, tesis Inéditas.
- ANDREW, D. (1993). “*Las principales teorías cinematográficas*”, Madrid: Rialp.
- APARICI, R. GARCÍA-MATILLA, A. (1987) “*Lectura de imágenes*”. Madrid: Ediciones de la Torre.
- ARISTARCO, G. (1968). “*Historia de las Teorías Cinematográficas*”, Barcelona: Lumen.
- ARISTÓTELES. (1992) “*Poética*” Madrid: Gredos.
- ARNHEIM, R. (1990). “*El Cine como arte*”, Barcelona: Paidós.
- ARNHEIM, R. (1993). “*Arte y Percepción Visual*”, Madrid: Alianza Forma.
- ARNHEIM, R. (1997). “*Films Essays and Criticism*”. Madison: University of Wisconsin Press.
- ARTAUD, A. (1973). “*El Cine*”, Madrid: Alianza
- AUMONT, J. (1992). “*La Imagen*”, Barcelona: Paidós.
- AUMONT, J. (1997). “*El ojo interminable: cine y pintura*”, Barcelona: Paidós.
- AUMONT, J. (2002). “*Análisis del Film*”, Barcelona: Paidós.
- AUMONT, J. BERGALA, A. y MARIE, M. (1989) “*Estética del Cine, espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*”, Barcelona: Paidós, 3^a. Imp.
- AYFRE, A. (1978) en DUDLEY, A. “*Las principales teorías cinematográficas*”, Barcelona: Gustavo Gili.
- BACHELARD, G. (1993). “*El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación y el movimiento*”. México D.F.: Fondo Cultura Económica.
- BALAZS, B. (1924). “*Der Sitchbare mensch*”, Halle.
- BALAZS, B. (1948). “*El film Evolución y esencia de una arte nuevo*”, Barcelona: Gustavo Gili.
- BALMES, J. (1999). “*El criterio*”, México: Porrúa.

- BARNES, R. (1936). *“La Educación de la Adolescencia”*, Barcelona: Labor.
- BARTHES, R. (1971). *“Elementos de Semiología”*. Madrid: Alberto Corazón.
- BARTHES, R. (2001). *La torre Eiffel*, Madrid: Paidós.
- BAUDRY, J. (1974). “Cine, los efectos ideológicos producidos por el aparato base”, *Revista Lenguajes* 2 (53-67) Año 1, Nº 2.
- BAYER, R. (1948). “Le cinéma et les études humaines” en *Revue de Filmologie*, 1, Paris: P.U.F.
- BAZIN, A. (1990). *“¿Qué es el Cine?”*, Madrid: Rialp.
- BEARDSLEY, M. HOSPERS, J. (1986). *“Estética. Historia y fundamentos”*. Madrid: Cátedra.
- BEARDSLEY, M.C. y Hospers, J., 1986, *“Estética, Historia y Fundamentos”*, Cátedra, Madrid.
- BELLOUR, R. (1979). *“La evidencia y el código. El análisis del film”* París: Albatros.
- BENIGNI, R. CERAMI, V. (1999). *“La Vida es bella”*, Barcelona: Círculo de Lectores.
- BENJAMIN, W. (1973). *“La obra de arte en la época de su hiperreproductibilidad digital”*. Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, W. (1993). *“La metafísica de la juventud”*, Barcelona: Paidós: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bergson, Henri 1976: *“El pensamiento y lo moviente”*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERMEJO, F. (2003). *“Soñar el cine, sobre la esencia cultural en el cine”*, Barcelona: Busquets, Vol. 2.
- BERNAL, A. (1998). *“Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau”*. Pamplona: Eunsá.
- BETTETINI, G. (1975). *“Cine: lengua y Escritura”*, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BETTETINI, G. (1996). *“La conversación audiovisual”*, Madrid: Cátedra.
- BILBATUA, M., y TINIANOV, Y. (1971). *“Cine Soviético de Vanguardia”*. Madrid: Alberto Corazón.

- BLUESTONE, G. (1957). *“Novels into Film”*, Berkeley y Los Angeles: University of California Press London: Cambridge University Press.
- BODGAN, R. BLIKEN, S. (1982). *“Qualitative research for education, an introduction to theory and methods”*, Boston: Allyn and Bacon.
- BORDWELL, D. (1995). *“El arte cinematográfico, una introducción”*. Barcelona: Páidos.
- BORDWELL, D. (1995). *“El significado del film: inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica”*. Barcelona: Páidos.
- BORDWELL, D. (1996). *“La narración en el cine de ficción”*. Barcelona: Páidos.
- BORDWELL, D. (1999). *“El cine de Eisenstein: teoría y práctica”*. Barcelona: Páidos.
- BORDWELL, D.y THOMPSON, K. (1995). *“El Arte Cinematográfico”*. Barcelona: Páidos.
- BRAZILLER. (1955). (Primera Edición: N. Y.: Prentice Hall, 1946). Versión Castellana: Buenos Aires: Losada, 1962.
- BREAD, R. (1982). *“Psicología Evolutiva de Piaget”*. Buenos Aires: Kapeluz
- BRUNER, J. (1987). *“La importancia de la educación”*. Barcelona: Páidos.
- BRUNER, J. (1997). *“La educación puerta de la cultura”*. Madrid: Visor.
- BURCH, N. (1979). *“Praxis del cine”*. Madrid: Fundamentos.
- BURCH, N. (1987). *“El tragaluz del infinito”*. Madrid: Cátedra.
- BUXARRAIS, M^a R. MARTÍNEZ, M. PUIG, J.M. y TRILLA, J. (1995). *“La educación moral en primaria y secundaria”*. Bilbao, Descleé De Brouwer.
- CABERO, (1999). *“Tecnología educativa”*. Madrid: Síntesis.
- CABRERA INFANTE, G. (1997). *“Cine o Sardina”*. Madrid: Alfaguara
- CAFFARRA, C. (1988). *“Vivir en Cristo”*. Pamplona: Eunsá.
- CAMÓN AZNAR, J. (1972). *“El tiempo en el arte”*. Madrid : Organización Sala Editorial.
- CANUDO, R. (1911). *“Manifiesto de las siete artes”*, está en: ARISTARCO, G. (1968). *“Historia de las Teorías Cinematográficas”*. Barcelona: Lumen.
- CARMONA, R. (1991). *“Como se comenta un texto fílmico”*. Madrid: Cátedra.

- CARRETERO, M. (1978). *“Investigaciones sobre pensamiento hipotético-deductivo”*, (tesis Inédita), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Dpto. de Pedagogía Evolutiva y Diferencial.
- CARRETERO, M. MARCHESI, A. PALACIOS, J. (1986). *“Psicología Evolutiva, Vol. 1, Teorías y métodos”*. Madrid: Alianza.
- CARRIÈRE, J. Cl. (1997). *“La película que no se ve”*. Barcelona: Páidos.
- CASANOVA, O. (1998). *“Ética del silencio”*. Madrid: Alauda-Anaya.
- CASSETTI, F (1994). *“Teorías del Cine”*. Madrid: Cátedra.
- CASSETTI, F. (1989). *“El film y su espectador”*. Madrid: Cátedra.
- CASSETTI, F. (1991). *“Cómo analizar un film”*. Barcelona: Páidos.
- CASSIRER, E. (1995). *“Le valeur éducatif de l’art”*, *Écrits sur l’art*, Eds. Du Cerf. Paris, 189.
- CASTRO, J.L. PENA, J.J. (Coord.). (2001). *“Camilo José Cela en el cine español”*, Ourense, 6º Festival Internacional de Cine Independiente de Ourense, Rodi Artes Gráficas.
- CHOZA, J. (1988). *“Manual de antropología filosófica”*. Madrid: Rialp.
- CHOZA, J. (1997). *“Autoconciencia personal y autoconciencia humana”*, IV International Conference on Personal Character, University of Prague.
- CHOZA, J. y VICENTE, J. (1992). *“Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad”*. Madrid: Rialp.
- COHEN-SEAT, G. (1948). *“Essais sur les principes d’une philosophie du cinéma”*. Paris: PUF.
- COHEN-SEAT, G. (1961). *“Problèmes du cinéma et de l’information visuelle”*, Paris : Presses Universitaires de France.
- COHEN-SEAT, G. y FOUGEYROLLAS, P. (1977). *“La influencia del cine y la televisión”*. México: Fondo Cultura Económica.
- COLECTIVO DRAC MÁGIC. (1995). *“Aproximación a la cultura cinematográfica”*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Cine, año 100, Monográfico, 242, Dic. 8-9.
- COLEMAN, J. y HENDRY, L. (2003). *“Psicología de la Adolescencia”*. Madrid: Morata.

- COSTA, A. (1991). *“Saber ver el cine”*. Barcelona: Páidos.
- COURTÉS, J. (1997). *“Análisis Semiótico del discurso”*. Madrid: Gredos.
- CURTIS, J. (1978). *“Implicaciones educativas de la creatividad”*. Salamanca: Anaya.
- DE LA TORRE, S. (1996) *“Cine formativo: una estrategia innovadora para docentes”*. Barcelona: Octaedro de Occidente.
- DE PABLO, J. (1980). *“Cine Didáctico. Posibilidades y metodología”*. Madrid: Nancea.
- DELEUZE, G. (1984). *“Estudios sobre el cine I, Imagen y Movimiento”*. Barcelona: Páidos.
- DELEUZE, G. (1986). *“Estudios sobre el cine II, Imagen y Tiempo”*. Barcelona: Páidos.
- DELLUC, L. (1917). *“La Beauté au cinéma” en Le Film 73, 6 de Agosto de 1917; en Abel, 1988, Vol. I, pág. 137.*
- DELLUC, L. (1985-1990). *“Ecrits cinématographiques”*. Paris: Cinématique Française.
- DEWEY, J. (1917). *“Psicología del pensamiento”*. Boston: D.C. Heath.
- DEWEY, J. (1949). *“El arte como experiencia”*. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- DIOS, M. (2001). *“Cine para convivir”*. Santiago de Compostela: ToxoSoutos.
- DOLTO, F. (1990). *“La causa de los adolescentes”*. Barcelona: Seix Barral.
- DONDIS, A.D. (1979). *“La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual”*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DRUMMOND, Ph. (1979). *Films as Film: Formal Experiment in Film 1910-1975*, Londres, Arts Council of Great Britain.
- DUDLEY, A.J. (1978). *“Las principales teorías cinematográficas”*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DUFRENNE, M. (1953). *“Fenomenología de la Experiencia Estética”*. París: Pressed Universitaires de France.

- DULAC, G. (1927). “*Las estéticas. Las trabas. La cinematografía integral*”, está en: ALASIM, H. ROMAGUERA, J. (1985). “*Textos y manifiestos del cine*”. Barcelona: Fontamara.
- ECO, H. (1977). “*Apocalípticos e Integrados*”. Barcelona: Lumen.
- ECO, H. (1977). “*Tratado de Semiótica general*”. Barcelona: Lumen
- ECO, H. (1985). “*La definición del arte*”. Barcelona: Martínez Roca.
- EICHENBAUM, B. (1927). “Problemas de la Cine-Estilística”. En *Poética Kino*, traducido en: Cahiers de Cinema. Nº 220, 1970.
- EISENSTEIN, S.M. (1923). “*Montage der Attraktionen*”, en: Oskana Bulgakova, *Sergei Eisenstein: Das dynamische Quadrat*, Philip Reclam Verlag, 1988. Página 11
- EISENSTEIN, S.M. (1989). “*El sentido del cine*”. Madrid: Siglo XXI.
- EISENSTEIN, S.M. (1989). “*La forma del cine*”. Madrid: Siglo XXI.
- EISENSTEIN, S.M. (1989). “*Teoría y Técnica Cinematográficas*”. Madrid: Rialp.
- EISENSTEIN, S.M. (1990). “*Reflexiones de un cineasta*”. Barcelona: Lumen.
- ELIZONDO, J. (2000). “*Semiosis y acción: La teoría de los signos de Peirce*”, Bibliotecas: Universidad Complutense de Madrid, U. Bibliográfica de Tesis.
- ELKIND, D. (1978). “*Desarrollo del niño y del Adolescente: ensayos interpretativos sobre Piaget*”. Barcelona: Oikos- tau.
- ELLUL, J. (1983). “*La palabra humillada*”. Madrid: Eds. S.M.
- ENGELMAYER, O. (1975). “*Psicología evolutiva de la infancia y la Adolescencia*”. Buenos Aires: Kapeluz.
- EPSTEIN, J. (1923). “*Bonjour Cinema*”, París: Edition de la Sirene, está en: 1974, “*Écrits sur le cinema*”. París: Seghers.
- EPSTEIN, J. (1924). “*De Quelques conditions de la photogénie*”, en *Cinéa ciné pour tous*, incluido en Abel, 1988, vol.
- EPSTEIN, J. (1927). “*El cinematógrafo visto desde el Etna*”, está en: ALSINI, Th. y ROMAGUERA i RAMIRO, J. (1985). “*Textos y Manifiestos del cine*”, Barcelona: Fontamara.
- EPSTEIN, J. (1955). “*L’esprit du cinéma*” Paris: Jeheber, cop. 1955

- EPSTEIN, J. (1960). *“La inteligencia de una máquina”*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ESCÁMEZ, J. (Coord.). (1996). “Cine valores”, Madrid: Fundación de ayuda a la Drogadicción.
- ESPELT, R. (2001). “La educación formal en el cine de ficción”, 1875-2000. Barcelona, Alertes.
- ESQUENAZI, J.L. *“Film, perception et mémoire”* París: L’Harmattan.
- FABRO, C. (1982). *“Introducción al problema del hombre. La realidad del alma”* Madrid: Rialp.
- FAURE, E. (1991). *“Historia del Arte”*, El Arte Moderno, Vol. 4-5. Madrid: Alianza.
- Federación Española de religiosos de Enseñanza (F.E.R.E.), 2003, “Cine y Creatividad”, Madrid: FERE.
- FELDMAN, S. (1978). *“La realización cinematográfica”*. Barcelona, Gedisa.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (1989). *“Cine e Historia en el Aula”*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ, I. J.J. y DUASO, M.S. (1982). *“El cine en el aula. Lectura y expresión cinematográfica”*. Madrid: Narcea.
- FLAVELL, J.H. (1981). *“La psicología evolutiva de jean Piaget”*. Barcelona: Páidos.
- FREEDMAN, K. (2002). “Cultura visual e identidad” En Cuadernos de Pedagogía, 312, abril, 59-61.
- FUKUYAMA, F. (1994). *“El fin de la historia y el último Hombre”*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Fundación de ayuda a la Drogadicción (F.A.D), 1997-2003, Programa Cine y Educación en Valores, Madrid, F.A.D. www.fad.es
- FURTER, P. (1968). *“La vida moral del adolescente: hacia una pedagogía para la juventud contemporánea”*. Buenos Aires: El Ateneo.
- FURTER, P. (2002). “Luis Buñuel, educador y pedagogo”. En revista *Galega do Ensino*, N° 35, Mayo, PP. 69-105.
- GADAMER, H. (2006). *“Estética y Hermenéutica”*. Madrid: Tecnos.
- GADAMER, H.G. (1977). *“Verdad y Método”*. Salamanca: Sígueme.

- GARCÍA AMILBURU, M. (1997). “Cine, narrativa y la enseñanza de la filosofía”. La iniciación al ámbito de la filosofía en el bachillerato”. *Revista Española*.
- GARCÍA, H. (2006). “*Deleuze, Foucault, Lacan: una política del discurso*”. Buenos Aires: Quadrata.
- GARCÍA, V. (1989). “*El concepto de persona*”. Madrid: Rialp
- GARCÍA-NOBLEJAS. (1995). “*Razón poética de los primeros principios*”. Pamplona: Eunsas. Sobre la constiución de los mundos posibles poéticos en Anuario Filosófico, XVII.
- GEDUL, H. (1981). “*Los escritores frente al cine*”. Madrid: Fundamentos.
- GEHLEN, A. (1980). “*El Hombre*”. Salamanca: Sígueme.
- GERBER, A. (1969). “*Le cinéma comme pédagogie de l’imagination*”, (tesis doctoral) Universidad de Strasburg, Strasburg.
- GESELL, A. (1956). “*Adolescente de 10 a 16 años*”. Buenos Aires: Páidos.
- GIBSON, G. (1983). “*The Senses Considered as Perceptual Systems*”, Westport (Connecticut): Greenwood Press.
- GISPERT PELLICER, E. (1996). “*El cinema com a recurs i materia d’estudi: l’experiencia de Drac Màgic, Tesis doctoral, Universitat de Girona*”.
- GOLEMAN, D. (2006). “*Inteligencia Emocional*”. Barcelona: Kairos.
- GOMBRICH, E. (1983). “*Arte e Ilusión*”. Madrid: Debate.
- GOMBRICH, E. (1983). “*La imagen y el ojo*”. Madrid: Alianza
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ Y EQUIPO. (2010). “Formación, Selección y Práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. EEES. Madrid: Universitat.
- GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996). “*El Cine en el Universo de la Ética. El Cine Fórum*”. Madrid: Alauda-Anaya.
- GONZÁLEZ-SIMÁNCAS, J.L. (1992). “*Educación, Libertad y Compromiso*”. Pamplona: Eunsas.
- GORKI, M. (1981). “*El reino de las sombras*”, está en: GEDUL, H. “*Los escritores frente al cine*”. Madrid: Fundamentos.
- GRIMALDI, N. (1994). “*El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura*”. Nuestro Tiempo.

- GUBERT, R. (1994). *“La mirada opulenta: exploración de la iconósfera contemporánea”*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GUBERT, R. (1995). *“Historia del cine”*. Barcelona: Lumen.
- HALL, K. (1989). *“Guillermo Cabrera Infante and the cinema”*, Neware, Delaware: Juan de la Cuesta.
- HAUSER, A. (1969). *“Historia social de la Literatura y el Arte”*. Madrid: Guadarrama.
- HENRI, A. (1968). *“Estética del Cine”*. Buenos Aires: Eudeba
- HJELMSLEV, L. (1971). *“Prolegómenos a una teoría del lenguaje”*. Madrid: Gredos.
- HOCHBERG, J. (1983). Está en: *“Arte y Percepción y Realidad”*. Barcelona: Páidos.
- HORST, N. (1978). *“Psicología del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia”*, Vol. 2. Educación Escolar y Adolescencia. Barcelona: Herder.
- HUESO, A.L. (1983). *“Los géneros cinematográficos”*. Bilbao: Mensajero.
- HURLOCK, E. *“Psicología de la Adolescencia”*. Barcelona: Páidos.
- HUSSERL, E. (1962). *“Ideas relativas a una Fenomenología Pura y una filosofía Fenomenológica”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ISAACS, D. (2001). *“La educación de las virtudes humanas”*. Pamplona: Minos.
- JACQUINOT, G. (1996). *“La escuela frente a las pantallas”*. Buenos Aires: Aique.
- JARNE, I. (2002). *“Cine y educación informal”* En Making Of. Cuadernos de Cine y Educación, 9, 7-14)
- JAVALOYES, C. Semiótica del Cine (Un recorrido por los principales ideólogos del cine), 2001, en la siguiente dirección electrónica (URL): <http://www.realidadliteral.com/>
- JEANCOLAS, J. (1995). *“Histoire du cinéma Français”*. París: Nathan.
- JERSILD, A. (1968). *“Psicología de la adolescencia”*. Madrid: Aguilar.
- KAPLAN, L. (1991). *“Adolescencia, el adiós a la infancia”*. Buenos Aires: Ed. Páidos. Klincksiek, Paris, 1968-1972.
- KRACAUER, S. (1989). *“Teoría del Cine: la redención de la realidad física”*.

Barcelona: Páidos.

LACAN, J. (2001). *“El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica”*, Barcelona: Páidos.

LAMET, J. (1996). *“El Cine y la memoria”*. Madrid: Níkel Odeón.

LAMET, P.M. (1991). *“Amigos del Cine”*. Zaragoza: Edelvives.

LEHALLE, H. (1986). *“Psicología de los Adolescentes”*. Barcelona: Crítica.

LEVINSON, A. (1927). *“Pour une poétique du film” en “L’art Cinématographique”*, Alcan

LEWIS, B. (1984). *“Jean Mitry and the Aesthetics of the Cinema”*, Michigan: UMI Research Press, Ann Arbor.

LEWIS, C.S. (1993). *“El diablo propone un brindis”*, Madrid: Rialp.

LEWIS, C.S. y FREUD, S. (2004). *“Debates acerca de Dios, el Amor, el sexo y el sentido de la vida”*, (Armand M., Nicholi Jr.), Madrid: Rialp.

LINDSAY, V. (1915). *“El arte de la imagen en movimiento”*, Ayuntamiento de Oviedo, Fundación Municipal de Cultura.

LÓPEZ-QUINTAS, A. (1994). *“Cómo formarse en ética a través de la literatura”*. Madrid: Rialp. *Los presocráticos*. (1991). Trad. Juan David García Bacca, FCE, México.

LOSCERTALES, F. NUÑEZ, T. (2001). *“Violencia en las aulas. El Cine como espejo social”*. Barcelona: Octaedro.

LOTMAN, Y. (1979). *“Estética y semiótica del cine”*. Gustavo Gili, Barcelona. Madrid: Taurus.

MALRAUX, A. (1956). *“Las voces del silencio: visión del arte”*. Buenos Aires: Emecé.

MALRAUX, A. (1959). *“Psicología del Cine”*. Buenos Aires: J.I.

MALRAUX, A. (1996). Citado en Babelia, revista de diario El País, Noviembre.

MANDOLINI, G. (1988). *“La psicología evolutiva de Piaget: con una introducción a la epistemología genética”*. Buenos Aires: Ciordia.

MARÍAS, J. (1971). *“La imagen de la vida humana”*. Madrid: Ediciones, Revista

- MARÍAS, J. (1971). “La imagen de la vida humana”. Madrid: Eds. *Revista de Occidente*.
- MARÍAS, J. (1990). “Discurso sobre el cine con motivo de su ingreso en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando”, 16 de diciembre, en Madrid. www.Aulacreativa.org/cine_educación/lecturasdecine.htm
- Marías, J.; 1992, “*La educación sentimental*”, Madrid: Alianza.
- MARÍN, H. (1995). “El contador de historias”, *Nuestro Tiempo*.
- MARINETTI, F. (1916). “La cinematografía futurista”, *Revista La Italia futurista*, N° 9.
- MARTÍN, M. (2002). “*El lenguaje del Cine*”. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍN. (1962). “*La estética de la expresión cinematográfica*”. Madrid: Rialp
- MARTÍNEZ SALANOVA, E. (1988). “Aprender pasándolo de película”. En *Comunicar*, N°: 11, PP: 27-36.
- MARTÍNEZ SALANOVA, E. (2002). “*Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva, Grupo Comunicar ediciones.
- MARTÍNEZ, F. (1960). “*Las ideas estéticas de Schiller*”, Santiago: Anales de la Universidad de Chile.
- MARTÍNEZ, J. (Coord.). (2003). “*Películas para usar en el aula*”. Madrid: Publicaciones UNED
- McCONNELL, F. (1977). “*El cine y la imaginación romántica*”. Barcelona: Gustavo Gili
- McLUHAN, M. (1996). “*Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*”. Barcelona: Páidos.
- McLUHAN, M. y CARPENTER, E. (1981), “*Aula sin Muros*”. Barcelona: Laia.
- MEAD, G.H. (1934). “*Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*”. Chicago: Charles Morris.
- MEAD, M. (1959). “*Patterns of Culture*”. Boston: Houston Mifflin.

- MEDINA, J. (2005). “Una didáctica de los valores”. *Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación*, Programa Educación en Valores. Sala de Lectura, URL: <http://www.campus-oei.org>
- MENKE, Ch. (2001). “*La percepción del narrador en el relato fílmico*” en El Castillo de Borghonio. La producción de sentido en el cine. Buenos Aires: Atuel
- MERLEAU-PONTY, M. (1985). “*Fenomenología de la Percepción*”, Barcelona: Planeta –Agostini. Sentido y sin sentido, 1977, Barcelona, península, 1985.
- METZ, Ch. (1972). “*Imágenes y Pedagogía*”. Bs. Aires: Tiempo Contemporáneo, Le dire et le ditau cinéma: vers le déclin d’un vrainsemblable, 2 vol.; Ed.
- METZ, Ch. (1973). “*Lenguaje y Cine*”. Barcelona: Planeta.
- METZ, Ch. (1979). “*El significante imaginario: psicoanálisis y cine*”. Barcelona: Gustavo Gili.
- METZ, Ch. (1982). “*Análisis de las imágenes*”. Barcelona: Buenos Aires, D.L. 1982.
- METZ, Ch. (2002). “*Ensayos sobre la significación del cine*”. Vol. 1 y 2. Barcelona: Paidós.
- MICHOTTE, A. (1948). “Le caractère de réalité des projections cinématographiques”. *Revue de Filmologie*, 3 y 4. Paris: PUF.
- MICHOTTE, A. (1953). “La participation émotionnelle du spectateur à l’action représentée à l’écran. Essai d’une théorie”. *Reveu de Filmogène*, 13, Paris: PUF.
- MICHOTTE, A. (1955). “*La percepción*”. París: Presses Universitaires de France.
- MILLÁN, A. (1994). “La libre afirmación de nuestro ser”. Madrid: Rialp.
- MITRY, J. (1971). “*Un lenguaje sin signos*”, en SAZBÓN, J. “Estructuralismo y estética”. Bs. Aires : Nueva Visión.
- MITRY, J. (1978). “*Estética y psicología del cine. I. Las formas, II. Las estructuras*”. Madrid: Siglo XXI.
- MITRY, J. (1989). “*Estética y Psicología del cine I. Las estructuras.*”, Madrid: Siglo XXI.

- MITRY, J. (1990). *“La semiología en tela de juicio: cine y lenguaje”*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- MITRY, J. ; (1971). “Un lenguaje sin signos”, en Sazbón, J. ; Estructuralismo y Estética, Bs. Aires : Nueva Visión.
- MOIX, T. (1995). *“La gran Historia del Cine”*, Madrid, ABC, Blanco y Negro.
- MOIX, T. (2001a). “Mis inmortales del cine. Hollywood años 40”. Barcelona: Planeta, 5ª edición.
- MOIX, T. (2001b). “Mis inmortales del cine. Hollywood años 50”. Barcelona: Planeta, 3ª Edición.
- MOIX, T. “Mis inmortales del cine. Hollywood, años 30”. Barcelona, Planeta 3ª edición.
- MONEDERO, C. (1985). *“La evolución psicológica del hombre”*. Barcelona: Salvat.
- MONTIEL, A. (1992). *“Teorías del cine: un balance histórico”*. Barcelona: Montesinos.
- MORALEDA, M. (1992). *“Psicología del desarrollo: infancia, adolescencia madurez y senectud”*. Barcelona: Boixareu.
- MORÍN, E. (1956). *“El cine o el hombre imaginario”*. Barcelona, Páidos.
- MORÍN, E. (1961). *“El cine o el hombre imaginario. Ensayo de Antropología”* Barcelona: Seix Barral.
- MORÍN, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. París: Le Seuil.
- MORÍN, E. (1999). “La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée”. París: Le Seuil.
- MORRIS, Ch. (1955). *“Sings, Language and Behavior”*. New York: George
- MUÑOZ, J. (Coord.). (1998). “La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana”. Barcelona : Ariel
- MUNSTERBERG, H. (1970). *“The Film: a psychological study: the silent photo play in 1916”*. New York: Dover Publications; London: Constable.

- NAVAL, C. (1992). *“Educación, retórica y Poética”*. Pamplona “Enseñanza y Comunicación” Pamplona : Eunsa
- NAVAL, C. (1995). *“Enseñanza y Comunicación ”*. Pamplona : Eunsa. Occidente.
- OLABUENGA, T. (1991). *“Discurso cinematográfico: un acercamiento Semiótico”*. México: Trillas.
- ORTEGA, P. GIL, R. y MÍNGUEZ, R. (1996). *“Valores y Educación”*. Barcelona: Ariel.
- ORTIGOSA, S. (2002). “La Educación en valores a través del cine y las Artes” En *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 157-175.
- LOUDART, J.P. (1969). *“La suture”*. Cahiers du Cinéma, 211.
- PANOFSKY, E. (1984). *“Estudios sobre la iconología”*. Madrid: Alianza.
- PAPALIA, D. WENDKOS, S. (1998). *“Psicología del desarrollo”*, Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- PAVIS, P. (2000). *“El análisis de los espectáculos”*, Barcelona: Paidós.
- PEIRCE, Ch. (1974) *“La ciencia de la semiótica”*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- PEÑA, I. (Dir). (1999-2003). Programa de prevención de drogodependencias. O cinema no ensino. Bilbao: Irudi Biziak-Santiago de Compostela, Xunta de Galicia. www.estimga.com
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M^a. (1990). *“Educación Estética”*, en A.A.V.V., *Filosofía de la Educación Hoy*, Madrid: Dykinson.
- PEREZ BOWIE, J.A. (1985). *“La adaptación cinematográfica a la luz de algunas aportaciones teóricas recientes”*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- PEREZ-ALONSO, P.M. (1990). *“Educación Estética”*, en *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid, Dykinson.
- PERO-SANZ. (1964). *“El conocimiento por connaturalidad”*. Pamplona: Eunsa
- PETERS, J.M.L. (1961). *“La educación Cinematográfica”*. Paris, UNESCO.
- PIAGET, J. (1986). *“Seis estudios de psicología”*. Barcelona: Barral-Labor.
- PINILLOS, J.L. (1988). *“Principios de Psicología”*. Madrid: Alianza,

Universidad.

PLATÓN. (2003). “*Diálogos*”, Madrid: Gredos.

POLO, L. (1996). “La libertad posible”, en *La persona humana y su pensamiento*, Pamplona, Eunsa.

POLO, L. (1996) “Ética, hacia una versión moderna de los clásicos”, Madrid; Unión.

POLO, L. (1991) “Quién es el hombre” (Un espíritu en el tiempo), Madrid: Rialp.

POZUELO-YVANCOS, J.M. (1995). “*Poética de la ficción*”. Madrid: Síntesis.

QUINTANA, J.M. (1993). “*Pedagogía Estética*”. Madrid: Dykinson.

READ, H. (1986). “*Educación por el arte*”, Barcelona: Paidós.

REDONDO, E. (1999). “*Educación y Comunicación*”. Barcelona: Ariel

REMPLEIN, H. (1974). “*Tratado de psicología Evolutiva: el niño, el joven y el Adolescente.*”, Barcelona: Labor.

RICE, F. P. (1999). “*Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*”. Madrid: Prentice-Hall.

RICOEUR, P. (1987). “El tiempo contado”, *Revista de Occidente*, 76, Madrid.

RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999). “*La cultura contra la escuela*”, Barcelona: Ariel.

RODRÍGUEZ, D. J.L. (1977). “*Las funciones de la imagen en la enseñanza*”. Barcelona: Gustavo Gili.

ROGERS, C. (1984). “*El proceso de convertirse en persona*”. Barcelona: Paidós.

ROGERS, C. (1996). “*Libertad y Creatividad en la Educación*”. Barcelona: Paidós, Ibérica.

ROJAS, E. (1987). “*El laberinto de la afectividad*”. Madrid: Espasa-Calpe.

ROMAGUERA, J. HOMERO, TH. (1989). “*Textos y manifiestos del cine: estética, escuelas, movimientos, disciplinas, innovaciones*”. Madrid: Cátedra.

ROMAGUERA, J. RIMBAU, E. LORENTE, J. SOLA, A. (1991). “*El cine en la Escuela. Elementos para una didáctica*”. Barcelona: Gustavo Gili.

ROMEA, C. (2001). “Lectura a cinco bandas: La lengua de las mariposas”, En *Comunicar*, 17, pág. 71-78.

ROMERO MARÍN, A. (1951). “Psicofilmología y educación intelectual”, *Revista española de Pedagogía*, 34.

- ROSSELLINI, R. (1979). *“Un espíritu libre que no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación”*. Barcelona: Gustavo Gili
- RUÍZ-VARGAS, J.M. (1994). *“La memoria humana”*. Madrid: Alianza.
- SAMUELLS, R. (1994). *“La intuición visual”*. Madrid: Iberediciones.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1984). *“Imagen y Educación”* Madrid: Anaya
- SARTORI, G. (1998). *“Homovidens, la sociedad teledirigida”*. Madrid: Taurus
- SAUSSURE, F. (1983). *“Curso de Lingüística General”*. Madrid: Alianza.
- SAVATER, F. (1997). *“El valor de educar”*. Barcelona: Ariel
- SCHEFER, J.L. (1980). *“L'homme ordinaire du cinema”*. Paris: Cahiers du cinema
- SCHILLER, F. (1991). *“Escritos sobre estética”*. Madrid: Tecnos
- SHIRK, E. (1965). *“The Ethical dimensión”*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SIMONE, R. (2001). *“La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo”*.
- SOURIAU, E. (1967). *“La correspondencia de las artes: Elementos de estética Comparada”*. México, D.F.: Fondo Cultura Económica.
- SPAEMANN, R. (1991). *“Felicidad y Benevolencia”*, Madrid: Rialp
- SPRANGER, E. (1972). *“Formas de vida: psicología y ética de la personalidad”*. Madrid: Revista de Occidente.
- SPRANGER, E. (1973). *“Psicología de la edad juvenil”*. Madrid: Revista de
- STAM R. (2001). *“Teorías del Cine”*. Barcelona: Páidos.
- STASSEN, K. y THOMPSON, R. (1997). *“Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia”*. Madrid: Médica Panamericana.
- STEPHENSON, R. y DEBRIX, J.R. (1973). *“El cine como arte”*. Barcelona: Labor.
- TADDEI, N. (1979). *“Educar con la imagen. Panorama metodológico de educación a la imagen y con la imagen”*. Madrid, Marova. *Lettura strutturale del film*, Edizione 17, Milano, 1965.
- TARDYE, M. (1978). *“El profesor y las imágenes”*. Barcelona: Planeta.
- TARKOWSKI, A. (2002). *“Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine”*, Madrid: Rialp, 6ª edición.

- TATARKIEWICZ, W. (1988). *“Historia de seis ideas: arte, belleza, creatividad, mimesis, experiencia estética”*. Madrid: Tecnos.
- TOMÁS y GARRIDO, G. Ma. (2002). “El cine como transmisor de valores”. Arvonet, Mundo, Hombre y Dios. URL: <http://arvo.net.es>
- TORÁ TORTOSA, E. (1976). *“Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica”*. Serie: tesis Doctorales, Barcelona: Instituto Nacional de Publicidad.
- TYNIANOV, Y. (1927). *“Fundamentos del Cine”*, Colección Poetika Kino, Moscú: Leningrado.
- UNESCO. (1996). *“La educación encierra un tesoro”*: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- URPI, C. (2000a). *“El cine como experiencia estética educativa a partir de algunas aportaciones de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)”*. En CARIDE, J.A. (coord.): Educación Social y políticas culturales. Santiago de Compostela, Tórculo, 583-592.
- URPI, C. (2000b). *“La Virtualidad Educativa del Cine según la teoría de Jean Mitry”*. Pamplona: Eunsa.
- V.V.A.A. (1995). *“Historia general del cine: El cine en la era audiovisual”*. Madrid: Cátedra.
- V.V.A.A. (1995). *“Historia general del cine: Europa y Asia”* (1945-1959). Madrid: Cátedra.
- VANOYE, F. (2000) *“Précis d’analyse filmique”*. Paris: Nathan
- VARIOS AUTROES. (1997). *“La tolerancia en el cine”*, Paris : UNESCO
- VERNET, M. (2002). *“Estética del cine: espacio fílmico, narración, lenguaje”* Barcelona: Páidos.
- VICENTE, J. (1988). “El papel de la estética en la ética”, Madrid : Pensamiento
- VICENTE, J. y CHOZA, J. (1992). *“Filosofía del hombre”*. Una antropología de la intimidad, Rialp, Madrid
- WALL, W. (1981) *“Educación Constructiva para los Adolescentes”*. Colombia:

Voluntad.

WALLON (1953). “L’acte perceptif et le cinéma”, en *Revue Internationale de Filmologie*, IV, 13, París: P.U.F. Y Gallinera.

YEYES, R. (1996). “*Fundamentos de antropología: un ideal de excelencia humana*”, Pamplona: EUNSA

YING, A. (1987). “*Case study research. Design and methods*”. Beverly Hills: Sage Publications, 13.

ZUBIRI, X. (1980). “*Inteligencia Sentiente*”. Madrid: Alianza.

ZUNZUNEGUI, S. (1995). “*Pensar la imagen*”. Madrid: Cátedra.

F. ANEXOS

I. EXPERIENCIAS DEL CINE EN LA ESCUELA. –La escuela al cine-.

Las experiencias de poner en marcha el cine en las escuelas y que de alguna manera avalan este estudio, no son masivas, son casos particulares que han perdurado en el tiempo, gracias al tesón de sus creadores y cuyo ejemplo llama a desarrollar iniciativas similares de acuerdo a la realidad educativa donde se inserten.

A continuación, se dan a conocer diversas experiencias del cine en las escuelas, así como (sus resultados prácticos que contrastan la teoría desarrollada previamente en esta tesis y lo

1. El cine como objeto y materia de estudio. La experiencia DRAG MÁGIC. (España).

El 28 de diciembre de 1995, se conmemoró el centenario de la primera proyección pública, en el subterráneo del Gran Café de París, de un nuevo invento técnico, el cinematógrafo, que hizo posible, en palabras del sociólogo francés Edgar Morín (1956), *la voluntad del hombre de captar la vida y reproducirla, y reflejar el mundo para examinarlo mejor*. Si bien la finalidad primera de este nuevo invento, fue la de convertirse en un instrumento al servicio de la ciencia de una forma parecida al microscopio, el cinematógrafo podría analizar los diferentes aspectos del comportamiento humano y de la realidad natural y social que nos circunda, en poco tiempo su incipiente intención cambió de rumbo al convertirse en un engranaje al servicio del ocio y del espectáculo.

Estas primeras impresiones, en torno a la finalidad del invento de los hermanos Lumière, han evolucionado a lo largo de estos casi cien años de historia, pero al mismo tiempo, continúa aún muy

viva la dicotomía que divide las atribuciones del cine en dos polos opuestos. Por un lado, existe una concepción que defiende la idea de que el cine es un instrumento que permite estudiar el mundo o que las obras cinematográficas se revisten de una cierta cualidad artística; mientras que en el otro extremo se sitúan los que consideran a los filmes, simples formas de entretenimiento y pasatiempo, que no están capacitadas para favorecer el conocimiento del hombre.

La integración del cine en los planteamientos de la reforma educativa, tendrá que superar la creencia que el cine de ficción es una simple forma de distracción, y que el cine documental siempre es un reflejo de la verdad.

Para ello, es conveniente que los profesores adquieran un grado de formación que les capacite para analizar las obras cinematográficas, y hacer factible, la proposición de convertir a los medios audiovisuales que incluyen el cine en objetos de estudio y en instrumentos al servicio de los procesos de enseñanza aprendizaje.

La integración del cine en el nuevo panorama curricular, requiere un trabajo sólido y coordinado, que sea capaz de elevar el estudio de las obras cinematográficas a la categoría de rigor que es exigida a otras áreas de conocimiento, y que rechace al mismo tiempo, la idea de que las películas son meras formas de distracción.

En este sentido, resulta muy interesante conocer una experiencia llevada a cabo a lo largo de casi veinticinco años, por la cooperativa catalana (España), Drag Màgic, dedicada a la aplicación del cine en el ámbito de la educación formal y en la formación permanente del profesorado.

La exposición de los objetivos y finalidades de la cooperativa, puede convertirse en el punto de partida, de una reflexión en torno a la práctica de la introducción del cine en la enseñanza.

Si quisiéramos resumir en unas líneas las finalidades básicas que persigue la propuesta de Drag Màgic, diríamos que pretende sobre todo, convertir el cine en una materia de estudio específica y en un válido recurso didáctico. Para conseguir estas dos metas de carácter general, en el ideario de la cooperativa, también figuran los siguientes objetivos (Drag Màgic, 1994):

- Aprovechar las posibilidades de aplicación didáctica de los filmes. Esta idea parte de la convicción de que el cine permite introducir con mucha facilidad la interdisciplinariedad en el aula.
- Iniciar a los alumnos en la práctica del análisis y la lectura crítica de los discursos audiovisuales, con el estudio de los componentes instrumentales, expresivos y estéticos del lenguaje cinematográfico.
- Ofrecer información sobre el mundo de la imagen, que ponga de relieve el enorme impacto social de la televisión, el cine, la publicidad, etc.
- Dar a conocer una serie de filmes con un criterio cultural y formativo, luchando contra la idea de que el cine tiene tan sólo una función lúdica y de puro entretenimiento.
- Proponer en la práctica hábitos y actividades cívicas teniendo en cuenta el carácter colectivo del espectáculo cinematográfico.

Para conseguir estos propósitos, Drag Màgic, ha iniciado dos campañas en el ámbito escolar español: Cine para escolares y Ciclos de cine para B.U.P., C.O.U. y F.P. y una actuación al nivel de la formación permanente del profesorado.

- Cine para escolares: En la Educación General Básica, desde Ciclo Inicial hasta el Superior, Drag Màgic programa una serie de proyecciones cinematográficas y unidades didácticas para introducir a los niños y niñas de estas edades en el mundo del cine y de la televisión, a partir del estudio de las nociones más elementales del lenguaje de la imagen y de la creación cinematográfica. Cine para escolares es el nombre de esta campaña de divulgación que Drag Màgic lleva a cabo desde el curso 81- 82 en diferentes localidades de Cataluña. El programa de Drag Màgic, para estos niveles educativos se concreta en la puesta en marcha de una serie de actividades. Una persona especializada en animación cultural y en cultura cinematográfica, se encarga de presentar la película. El monitor, introduce también un tema relacionado con el mundo de la imagen. Cada nivel educativo, de 3º a 8º, tiene la opción de asistir a cuatro sesiones cinematográficas, que se desarrollan en una sala de cine.
- Ciclos de cine para B.U.P., C.O.U. y F.P.: Drag Màgic ofrece desde el curso 78 - 79, una alternativa cinematográfica para los alumnos de la enseñanza no obligatoria B.U.P. (Bachillerato Unificado Polivalente); C.O.U. (Curso Orientación Universitario); y F.P. (Formación Profesional). La propuesta en estos niveles educativos se articula siguiendo unas pautas sensiblemente diferentes a las utilizadas en la campaña Cine para escolares. Sin embargo, el esquema básico es el mismo. Las películas programadas por Drag Màgic, para estos niveles de la enseñanza, se agrupan en función de su coherencia temática. El cine, en esta propuesta, se convierte en un recurso didáctico que se puede utilizar en las diferentes áreas del currículum.

La película introduce una serie de temas que forman parte de una materia de estudio, que figura en los programas de estos niveles educativos.

La guía de explotación didáctica del film que ha preparado Drag Màgic para estos niveles educativos, está destinada a los profesores y consta, de una ficha técnica de la película con una breve introducción, que sirve de presentación del film; algunos materiales de apoyo de naturaleza muy variada son fragmentos de libros, artículos aparecidos en revistas especializadas de cine, que recogen comentarios críticos, entrevistas a directores y actores, etc.; también se indican propuestas de trabajo, que sugieren ejercicios para profundizar en diferentes materias de estudio, y referencias bibliográficas, con la finalidad de ampliar la información.

Estos materiales tan diversos, intentan facilitar al profesor la preparación de actividades para sus alumnos en torno al contenido del film y en relación con una materia de estudio.

La formación del profesorado: Drag Màgic, considera la formación del profesorado un paso previo, de importancia fundamental, para garantizar la correcta aplicación del cine en la escuela.

Esta necesaria preparación del profesorado, sería el núcleo a partir del cual se construiría un proceso más amplio que consistiría en la difusión de la cultura audiovisual y cinematográfica en

todas las etapas educativas y, en especial, a las de enseñanza obligatoria. Los cursos que se ofrecen en esta línea están orientados básicamente en dos direcciones.

La primera, parte del audiovisual como lenguaje específico y como manifestación artística de gran repercusión social y cultural. La segunda, se interesa por las posibilidades didácticas del audiovisual.

La educación audiovisual y cinematográfica, afecta a todos los ciudadanos y, por tanto, creemos que los trabajos aislados de divulgación del cine en las escuelas, aún siendo muy válidos no son suficientes como garantía para la consecución de esta importante meta. Drag Màgic, consciente que no puede llegar a un gran número de estudiantes, también defiende la necesidad de crear un compromiso, que relacione diversos estamentos, como la institución política, los centros educativos y las iniciativas privadas, especializadas en la difusión cultural del cine.

2. Cine y salud (cine e Saúde), España.

El programa Cine e Saúde desarrollado desde el ayuntamiento de Ourense, España, por medio de las concejalías de Sanidad y Educación y promocionado por el Plan de Prevención de Drogas de la Xunta de Galicia, es una experiencia socioeducativa y cultural que persigue la formación humana de cuantos se sienten motivados en el aprendizaje y desarrollo personal a través del recurso cine.

Somos conscientes de la capacidad formativa que posee el cine, así como el poder que le caracteriza para ocupar, cada vez más, mejores espacios en el ámbito socio-educativo. De ahí su importante papel en el campo de la educación para la salud y su incidencia con el resto de los temas transversales, así como su predisposición para desarrollar la transversalidad. Los efectos conseguidos a partir de esta forma de trabajo, se constatan en las siguientes apreciaciones:

- Mejoran la comprensión de los contenidos sobre las costumbres, comportamientos y valores asociados a los modos de vida saludables.
- Facilitan los cambios de comportamiento perfilando la calidad de vida.
- Representan soportes didácticos idóneos facilitando el desarrollo de programas de intervención pedagógica ante la prevención, actuación y rehabilitación de la educación para la salud; adoptando funciones de motivación, complemento informativo y evaluación de los procesos de aprendizaje que se pretende transmitir.

El programa *Cine e Saúde* propone desde el año 1995 abordar el cine como estrategia didáctica asequible y fácil de asimilar, para promocionar formas de conocer y enfocar la realidad de modo reflexivo y crítico.

Se trata de un medio muy enraizado en las experiencias vitales de los jóvenes, que sirve de herramienta para fomentar, transmitir o cambiar valores y contravalores sociales.

Desde los diferentes contenidos temáticos de las películas se procura fomentar en los adolescentes y jóvenes, la comprensión de sí mismos, de otras personas y del mundo que les rodea,

siguiendo como directriz principal no la de imponer criterios u ofertar soluciones “mágicas” a sus problemas, sino la de abrir un foro de debate que posibilite la toma de conciencia de las diferentes situaciones de riesgo en las que se encuentran inmersos, así como el desarrollo de estrategias o habilidades necesarias para enfrentarse a ellas.

Objetivos.

Los objetivos generales del programa son:

- Valorar el cine como recurso didáctico y de educación permanente.
- Potenciar el compromiso de los docentes como agentes de salud.
- Anticipar posibles situaciones con que los adolescentes puedan encontrarse, aportando información clara y objetiva sobre diferentes temáticas que puedan plantear conflictos.
- Promocionar las habilidades sociales, el análisis y la toma de decisiones equilibradas Incidir en la necesidad de asumir las decepciones y superar los obstáculos o conflictos recurriendo a criterios racionales y no a fórmulas evasivas, potenciando la autoconfianza y la seguridad en sí mismos.

El programa consiste en 25 guías didácticas de trabajo en el aula. Cada unidad didáctica tiene unos objetivos específicos.

El programa se dirige al profesorado de adolescentes y jóvenes del Ayuntamiento de Ourense, de 14 a 20 años que estudian tanto en el ámbito formal de la enseñanza (segundo ciclo de ESO, Bachillerato, FP y Universidad) como no formal (instituciones, asociaciones...).

Uno de los retos marcados por este programa será el promocionar la educación para la salud y promover la adquisición de prácticas saludables, en una población prioritariamente adolescente y joven, para que sepan hacer frente a situaciones de riesgo o adopten posturas positivas ante: los cambios fisiológicos y psicológicos, los problemas de comunicación ante la familia y grupo de iguales, la necesidad de vivir una sexualidad sana, la toma de decisiones ante el consumo de drogas legales e ilegales, entre otros.

Ante lo expuesto anteriormente, apostamos por programas como los presentados en este espacio, que velen por el desarrollo de estrategias y habilidades de educación en valores referidos al cuidado de la salud, con miras hacia una calidad superior de vida.

Por tanto y como vía facilitadora, creemos que el cine es hoy día una de las demostraciones concretas y posiblemente de mayor representatividad, constituyendo uno de los soportes que más enlaza con las propias experiencias de los adolescentes y jóvenes, incidiendo de modo notorio en sus comportamientos y formas de vivir, contribuyendo a incrementar, transmitir y modificar los valores y contravalores sociales, además de empalmar con la cultura académica implícita en el currículum vigente. Aprender a través del cine es interrelacionar las diversas disciplinas y áreas de conocimiento y favorecer el intercambio de experiencias personales entre los componentes del grupo.

En este sentido, destacamos la labor de los educadores que, tanto en los ámbitos formal y no formal, apoyados por los diferentes agentes e instituciones sociales, realizan intervenciones pedagógicas con el recurso cine despertando la reflexión crítica, el cambio de actitudes y la adopción

de valores que mejoren la calidad de vida de las personas. Constituye una notable herramienta didáctica centrada en la formación de la persona desde la óptica cognitiva, hasta la afectiva, psicomotora, ética, social e individual.

Metodología: La propuesta metodológica del programa Cine y Salud es práctica y participativa, con ella se pretende obtener aprendizajes a partir de líneas teóricas significativas y constructivistas, desde caminos interdisciplinarios e integrados que nos lleven a la consecución de conceptos, hábitos y actitudes saludables. En este proceso pedagógico, se encuentran dos importantes puntos a considerar:

- Información y presentación del programa en todos los centros educativos de educación formal y no formal de la zona de Ourense, con el fin de divulgarlo a los educadores y solicitar su colaboración. Lo anterior se acompaña de folletos y carteles publicitarios y la difusión en los medios de comunicación.
- Establecida la colaboración con los docentes, se les distribuye el material de apoyo para llevar a cabo la experiencia que comprende: la hoja de solicitud atendiendo al calendario marcado para el préstamo de películas, la guía didáctica del film seleccionado para trabajar con el alumnado, la película en cinta de vídeo, un cañón de vídeo y un cuestionario evaluador de la experiencia para docentes y discentes respectivamente.
- Estructura Interna de las Guías Didácticas: Se inicia con la presentación de la película seleccionada y el tema principal de estudio. Después se señalan y perfilan las personas destinatarias a quien se dirige el programa.
- Se perfilan los objetivos generales y específicos propios de cada guía temática y las estrategias metodológicas utilizadas para su puesta en práctica.

Otra referencia notable es el análisis de la película incluyendo: ficha técnica y artística, sinopsis argumental, armadura histórica y profesional de la dirección cinematográfica, críticas a la obra fílmica. Por último se encuentran, la evaluación de la guía didáctica cinematográfica, así como la relación de material fílmico, informático y bibliográfico y direcciones de interés sobre la intervención pedagógica a desarrollar.

3. Cine y transversales (España).

Cine y Transversales es una obra nacida de un equipo de profesores y pedagogos, vinculados a la revista *Padres y Maestros* de A. Coruña, que ha elaborado una guía para el análisis, el debate y trabajo en el aula de treinta películas. Se trata de la utilización del cine como recurso para abordar en el currículo educativo los llamados *temas transversales*: educación moral, educación para la paz, para el consumo responsable, para el medio ambiente, para la salud, para el ocio, etc.

La atracción del formato audiovisual y la gran difusión del mercado del cine han facilitado su enorme impacto en todos los sectores de la sociedad. Además, la buena acogida que tiene este medio entre niños, jóvenes y adultos, asegura su utilización como herramienta educativa para la formación en valores.

El cine tiene un papel fundamental en los procesos de socialización, ya que transmite valores y modelos de referencia. Asimismo, su capacidad de difusión y su importancia en las actividades de ocio de la juventud hacen que pueda convertirse en un elemento fundamental en los procesos educativos.

Los valores orientan las normas, actividades, conductas y opiniones, y son elementos esenciales en la formación de las personas. Por ello, la LOGSE propone la Educación en Valores como un objetivo fundamental que se ha de trabajar en los alumnos de todas y cada una de las etapas de la educación obligatoria.

Objetivos: El programa escolar “Cine y Educación en Valores” tiene como meta desarrollar los siguientes objetivos:

- Incorporar de un modo activo la Educación en Valores en el proyecto curricular de cada centro, tal y como indica la LOGSE.
- Aprovechar la temática y el contenido de la película proyectada para formar al alumnado en valores, actitudes y habilidades sociales, que actúen como factores de protección frente al consumo de drogas.
- Favorecer en los alumnos y alumnas la afición por el cine como fórmula positiva de utilización de su tiempo libre, desarrollando además sus posibilidades como fuente de información y de enriquecimiento cultural.

Este Programa está diseñado específicamente para el profesorado y el alumnado correspondiente a estos niveles educativos:

- 1. er Ciclo de Primaria (6-8 años).
- 2. do Ciclo de Primaria (8-10 años).
- 3. er Ciclo de Primaria (10-12 años).
- 1. er Ciclo de ESO (12-14 años).

Estas etapas se consideran idóneas para trabajar los objetivos del Programa.

Metodología: La dinámica del Programa se basa en la proyección de diversas películas a lo largo del curso escolar, que han sido seleccionadas atendiendo a dos factores básicos: la edad del alumnado y su contenido en valores.

A cada una de estas películas le corresponderá una guía de actividades que se incluirá en los currículos de los centros educativos. Por su parte, el profesorado realizará una serie de actividades en el aula antes y después del visionado, siguiendo este esquema:

- Actividad previa al visionado: Con anterioridad a la proyección el profesor presentará la película con relación a dos criterios:
 - Valor cinematográfico: información sobre el director, los actores que intervienen en ella, la trama, características del rodaje, etc.
 - Valores y actitudes en los que los alumnos deberán prestar una mayor atención durante la proyección, y que luego serán analizados y debatidos en las actividades posteriores.
- Proyección de la película: Durante la misma, el profesor responsable de la actividad supervisará el comportamiento de los alumnos, con el fin de que no se produzcan situaciones de desorden, ni faltas de respeto a los compañeros, que perjudiquen de alguna manera la calidad del visionado.
- Actividad posterior al visionado: En este punto se comentará en el aula la película que acaba de ser proyectada, dirigiendo el curso del debate hacia los siguientes temas y finalidades:
 - Nivel de comprensión de la película.
 - Análisis de los caracteres de los personajes.
 - Realización de actividades didácticas relacionadas con las diferentes áreas del currículo.

Evaluación: Tras el desarrollo del programa el profesor debe cumplimentar un cuestionario facilitado con el material didáctico y que se remitirá a la FAD donde se valoran aspectos como la elección de películas, el material didáctico, el proceso de desarrollo propuesto y el nivel de comprensión y análisis de las películas mostrado en el trabajo de las distintas actividades propuestas.

4. Imágenes vivas (Irudi Biziak). (España).

La iniciativa Irudi Biziak (imágenes vivas) nace en 1985. A lo largo de los años se ha ido configurando un buen equipo profesional (educadores, técnicos, etc.) con el que se desarrollan todos nuestros programas y otras actividades en torno al cine vinculado casi siempre al entorno escolar.

Estos programas se desarrollan actualmente en Euskadi, Cantabria, Asturias, Islas Canarias y Extremadura atendiendo a miles de escolares y profesores.

Irudi Biziak, forma parte del Foro de Organizaciones de Profesionales para la Prevención de las Drogodependencias.

Cada curso escolar desarrolla los siguientes programas:

- EPO: Educación en Valores
- ESO: Educación en Valores y Prevención de las Drogodependencias.
- ESPO: Educación para la Salud y Prevención de las Drogodependencias.
- PADRES Y MADRES: Educación en Valores y Educación para la Salud.

Todos ellos incluyen unidades didácticas para el alumnado y profesorado que comparten nuestros objetivos principales:

- Contribuir al desarrollo integral del alumnado como personas autónomas, cultas, críticas y productivas.
- Utilizar el cine de ficción más reciente como elemento lúdico y cultural con el que motivar y predisponer al alumnado para un trabajo posterior en las aulas.
- Mantener la insustituible práctica social de ir al cine e insistir en ello a los responsables de la educación obligatoria en nuestra sociedad.

4º ESO y ESPO: Programa de Prevención de las Drogodependencias y Educación para la salud: Desde 1986 se ha elaborando esta herramienta pedagógica con el fin de ayudar a nuestro alumnado en una tarea tan difícil como necesaria: la búsqueda de su propia identidad.

Creemos que mejorando sus habilidades generales para la vida (autoestima, relaciones personales, comunicación, etc.) les será más fácil distinguir y priorizar en esa búsqueda los aspectos positivos de las cosas, aumentando así su capacidad para contraponerse a cualquier proceso de dependencia y adicción. En este sentido orientamos nuestro Programa de Educación para la Salud.

Estas cinco películas han sido seleccionadas para nuestro Programa de Educación para la Salud:

- “*Los chicos del coro*” (Christopher Barratier, Francia, 2004).
- “*Buscando a Alibrandi*” (Kate Woods, Australia, 2000).
- “*Evil*” (Mikael Hafstrom, Suecia, 2003).
- “*Sólo un beso*” (Ken Loach, Reino Unido, 2004).
- “*Mi querido Frankie*” (Shona Auerbach, Reino Unido, 2004).

5. Las artes a la escuela. (Francia).

Hace tres años se produjo en la escuela francesa un acontecimiento que hubiera podido alterar la concepción misma de la institución escolar y la relación de los alumnos con los estudios. Hablamos en pasado porque esta iniciativa fue abatida, justo cuando levantaba el vuelo, por las elecciones y por el giro de ciento ochenta grados llevado a cabo por el nuevo ministro de Educación, Luc Ferry, que ha centrado de nuevo la enseñanza en las disciplinas básicas, cerrando todas las puertas lentas y pacientemente abiertas en la escuela durante décadas, con el fin de aislarla de todo lo que no corresponde a los aprendizajes fundamentales: leer, escribir, contar.

Vuelta, pues, a la disciplina y a las disciplinas tradicionales en nombre de la lucha contra el analfabetismo funcional.

Pero ¿cómo despertar este deseo de aprender? Parto del principio de que está presente en cada niño pero que la escuela sólo sabe tener en cuenta a los alumnos cuyo deseo es ya conforme al principio social de realidad: hace falta saber leer, escribir, contar, por razones diferidas, para encontrar más adelante un trabajo, integrarse en la sociedad.

Pero aquellos que son reacios a estos aprendizajes y a la institución escolar son precisamente aquellos para quienes la sensatez de esta razón futura no tiene sentido real, aquí y ahora, entre las cuatro paredes de la clase. Es aquí donde reside la primera de las grandes desigualdades en la escuela, entre aquellos que tienen motivos para aprender y aquellos que no los tienen en su entorno familiar, en su medio social y cultural. Aquellos que tienen un futuro y aquellos que no tienen más que un presente caótico.

No creemos que exista una solución milagrosa intrínseca a la escuela para reducir estas desigualdades que se constituyen ya mucho antes, desde el nacimiento, en la propia sociedad. Este es el motivo por el que, sin ser un hombre de institución y aún menos un político, hace tres años el autor aceptó la invitación de Jack Lang para ser su consejero para el cine en el proyecto llamado “Des arts à l'école”, que llevó a cabo desde su llegada a la dirección del Ministerio de Educación Francés en el 2000.

La filosofía del proyecto era realmente revolucionaria en la institución escolar: introducía el arte como encuentro con la alteridad. Esta hipótesis tuvo el coraje de distinguir la educación artística de la enseñanza artística y de afirmar lo siguiente: el arte, sin amputarle una dimensión esencial, no puede depender únicamente de la enseñanza en el sentido tradicional de disciplina. El arte, para seguir siendo arte, debe permanecer como un germen de anarquía, de escándalo, de desorden. El arte, por definición, remueve y siembra deseo en la institución.

En relación con los alumnos, no puede concebirse sin experiencia del “hacer” y sin contacto con el artista, el hombre de oficio, como cuerpo “extranjero” a la escuela y como elemento felizmente perturbador del sistema de valores de la institución, portador de comportamientos y normas diferentes.

Los que se oponen al arte en la escuela fruncen el ceño proclamando que todo lo que viene de la escuela está manchado de obligación y que no puede ser conveniente para el acercamiento al arte, que debería surgir de una dulce libertad individual. Estos mismos no hablan nunca de la obligación de ver las películas que nos fabrican cada semana las grandes redes de distribución y el bombardeo mediático. Si el encuentro con el cine como arte no tiene lugar en la escuela, se corre el riesgo de que para muchos niños no ocurra en ningún sitio.

En el sistema escolar francés, el cine fue abordado durante mucho tiempo con espíritu de respuesta crítica, y las películas, como objetos malos de los que había que defenderse. Había llegado el momento de pensar la película como el trazo de un gesto de creador y cada plano como la pincelada del pintor por la que podemos comprender un poco su proceso de creación. Era necesario dar la prioridad a la aproximación al cine como arte (creación de lo nuevo) por encima de aquella, canónica, del cine como vector de sentido e ideología (machaqueo de lo ya dicho y de lo ya reconocido)

Era evidentemente una pedagogía generalizada de la creación lo que había que conseguir poner en marcha en una educación del cine como arte. Mirar un lienzo planteándose las cuestiones del pintor e intentando compartir sus dudas y sus emociones de creador no es lo mismo que mirar el cuadro limitándose a las emociones del espectador. Pero también, para cada alumno, pasar a la acción para tener así una experiencia directa, individual, de la creación y de lo que sólo ella puede enseñar.

Durante esos dos años de puesta en marcha de las “clases con proyecto artístico y cultural” (classes à PAC); se pudo verificar hasta qué punto había allí un germen de alteración en el sistema escolar. Las artes, y particularmente el cine, permitieron a alumnos considerados como casos de fracaso escolar hacer borrón y cuenta nueva con su doloroso pasado, recuperar su dignidad al descubrir otro modo de expresión en el que encontraban a menudo su felicidad y su lugar, y el deseo de formalizar un proyecto, hablarlo, escribirlo, realizarlo.

Como si hubieran encontrado allí, por primera vez, un lenguaje y una expresión de los que no se sentían ya excluidos, gracias a los que podían mostrar a los demás y a sus profesores cualidades de sensibilidad, de agudeza, capacidades y competencias que las disciplinas escolares clásicas no les habían permitido hasta el momento explorar ni exteriorizar. La llegada del cine a la escuela dio a ciertos alumnos ya condenados por el sistema una segunda oportunidad a la que algunos se agarraron con fuerza y convicción para imponer otra imagen de sí mismos.

Abriéndose a proyectos artísticos, la escuela se abría a la otra mitad del individuo escolarizado, hasta entonces poco o en absoluto solicitada por la lógica racional, eficaz, económica, de las enseñanzas básicas: la parte de intuición sensible, de invención creadora, la capacidad de formar un proyecto personal, de abrir los ojos sobre el mundo real.

La filosofía ministerial actual, que consiste en replegar la escuela sobre sí misma y sobre sus valores más tradicionales, nos traslada por lo menos veinte años atrás y consiste en tratar el síntoma (el analfabetismo funcional) sin querer saber nada de las causas de la enfermedad, de las cuales la ausencia de deseo de aprender ligada al origen y al medio social no es la menor.

Se había abierto una vía, la de las artes en la escuela, cuyos resultados positivos pronto fueron patentes también en términos de aprendizajes fundamentales (uno aprende a escribir con más ganas si tiene algo que decir), pero esa vía ha sido cerrada en beneficio de una concepción de la escuela ciega a la vida exterior y sorda a las verdaderas causas de las desigualdades.

6. El cine como recurso educador en la formación del profesorado. (España).

Vivimos en un mundo cuya cultura es eminentemente audiovisual. La imagen es una de las principales fuentes de conocimiento. El cine, como la televisión, ejerce un gran atractivo sobre los jóvenes. Por ello, los Centros de Profesores y de Recursos, sensibles ante esta realidad y a petición de buena parte del profesorado, han planificado actividades de formación que contemplan el cine como un excelente recurso didáctico para favorecer y motivar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de las distintas etapas y niveles.

Los niños y niñas y los jóvenes que pueblan nuestras aulas desarrollan su vida en un ambiente social donde lo audiovisual está presente de forma constante y reciben permanentes mensajes de forma indiscriminada. Por esto se hace preciso que el profesorado, con la utilización de estos recursos, sea capaz de dotar al alumnado de los medios que le permitan analizarlos críticamente

Por otra parte, el cine es un medio idóneo para despertar en el alumnado el interés por múltiples temas: otras culturas, otros paisajes, otros problemas o realidades. A partir de un plano, de una secuencia o de una película se puede despertar en el alumnado el afán por saber más de un hecho histórico, un personaje real o de ficción, un país o un pueblo del que sólo tenga vagas referencias. Y, así mismo, puede percibir pautas de comportamiento y analizarlas con sentido crítico para profundizar en la educación, tan necesaria, de los valores sociales.

Es necesario dotar al alumnado de un mínimo conocimiento del código audiovisual y del lenguaje cinematográfico; sólo así podrá ser capaz de decodificar la técnica, la ética y la estética de los mensajes que está recibiendo permanentemente. Sin salir de nuestras casas, e incluso sin ser conscientes plenamente de ello, somos receptores permanentes de muy diversos mensajes audiovisuales y, en muchas ocasiones, como meros receptores pasivos. La televisión no por pertenecer al ámbito doméstico es inofensiva; más bien al contrario, el bombardeo de imágenes al que está sometido el niño o el joven puede llevar implícito el “todo vale”; por eso es necesario

afrontar el análisis de la imagen audiovisual y cinematográfica desde la escuela con el mayor rigor posible.

Es importante trabajar la imagen en el aula de educación primaria y secundaria, desarrollar metodologías analíticas y activas, así como materiales didácticos atractivos y motivadores. Además, el profesorado debe tener la posibilidad de formarse realizando actividades interesantes y estimulantes, en las que se analice además del cine, la televisión, el cómic o la fotografía, elementos todos ellos que conectan muy bien con la sensibilidad del alumnado infantil y juvenil.

El Plan Regional de Formación de Castilla-La Mancha para el curso 2003-04 recoge actividades que tienen en el cine su contenido formativo y éste es utilizado como herramienta multidisciplinar.

El hecho es que el cine proporciona posibilidades didácticas al profesorado y que los Centros de Profesores y de Recursos lo tienen en cuenta como línea formativa que puede servir para ayudar a los procesos de enseñanza y aprendizaje y para favorecer la motivación del alumnado como sujeto activo de su verdadero proceso de formación.

Actividades previstas en el plan regional de formación:

- “Aplicaciones didácticas del cine a la enseñanza de las lenguas”. CPR de Alcázar de San Juan.
- “La novela y el cine como recurso didáctico en el aula”. CPR de Belmonte.
- “El cine y la educación en valores”. CPR de Ciudad Real.
- “Jornada de cine para educadores”. CPR de Ciudad Real.
- “El cine como recurso didáctico para la educación en valores”. CPR de Ocaña.
- “El cine como recurso didáctico en la Educación Secundaria”. CPR de Toledo.
- “El cine y su aplicación a las Ciencias Sociales II”. CPR de Tomelloso.
- “El cine como recurso didáctico”. CPR de Torrijos.

II. LA ESCUELA AL CINE

1. Programa y actividades.

**TALLER DE FORMACIÓN DE CINE CLUBES ESCOLARES
TALLER ETAPA 1 LENGUAJE Y APRECIACIÓN CINEMATOGRAFICA
(36 horas pedagógicas)**

CLASE 1

**FUNDAMENTOS.
CODIGOS GENERALES DEL CINE I: ESPACIO Y TIEMPO.**

CLASE 2.

**CODIGOS GENERALES DEL CINE II:
MONTAJE, BANDA SONORA.**

CLASE 3

**NARRATIVA CINEMATOGRAFICA
GÉNEROS CINEMATOGRAFICOS.
PONENCIA: “HISTORIA Y CINE”**

CLASE 4

**MOVIMIENTOS Y ESCUELAS CINEMATOGRAFICAS
PONENCIA: “PSICOLOGÍA Y CINE”**

CLASE 5:

**CINE Y ENSEÑANZA
CINE CONTEMPORÁNEO
PONENCIA: “CULTURA Y CINE”**

CLASE 6:

**CINE LATINOAMERICANO.
CINE CHILENO (60' a 90')
PONENCIA: “ESTÉTICA Y CINE”**

CLASE 7:

**NUEVOS REALIZADORES CHILENOS (2000 – 2010)
PONENCIA: “CINE CONTEMPORÁNEO DEL MUNDO”**

CLASE 8:

VIDEOCREACIONES ALUMNOS

PONENCIA: “CINE, CREACIÓN Y PAÍS”

INTERPERÍODO (16 horas pedagógicas)

ORGANIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN CINE CLUB ESCOLAR

Planificación Modelo T, Promoción y Difusión, Inscripción e Inauguración, Puesta en Marcha y Desarrollo. (Evaluación 30%)

TALLER DE FORMACIÓN DE CINE CLUBES ESCOLARES

TALLER ETAPA 2 METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA CINE EN LA ESCUELA

(18 horas pedagógicas)

CLASE 1:

METODOLOGÍA CINE CLUB ESCOLAR

CONSIDERACIONES SOBRE CINE Y EDUCACIÓN

PONENCIA “FILOSOFÍA Y CINE”

CLASE 2:

METODOLOGÍA CINE CLUB ESCOLAR: CINE FORO

PONENCIA “CRÍTICA Y CINE”

CLASE 3:

METODOLOGÍA CINE CLUB ESCOLAR: CICLOS TEMÁTICOS

PONENCIA “SOCIEDAD Y CINE”

CLASE 4:

EXPERIENCIAS CINE CLUBES ESCOLARES

2. Planificación Modelo “T”.

Se propone para planificar el desarrollo de los cine clubes escolares, utilizar el modelo de planificación **T**, el cual se estructura en cuatro secciones: Capacidades – Destrezas; Valores - Actitudes, Procedimientos - Estrategias y Contenidos conceptuales. La planificación Modelo **T**, se inserta tanto en el modelo cognitivo como en el de las habilidades adquiridas. Su ventaja es que permite abordar todos los aspectos importantes de una planificación, pues requiere pensar en los contenidos desde su triple dimensión (conceptual, procedimental y actitudinal) y en la forma de lograr el aprendizaje (metodología).

3. Objetivos Cine Club Escolar.

Los principales objetivos del cine club escolar son entre otros:

- La apreciación de un filme y el debate colectivo.
- Desarrollar la capacidad de abstracción.
- El desarrollo de la creatividad.
- La capacidad de pensar sistémicamente y asociarse y el emprender proyectos colectivos.

Abogamos por la idea de concebir el cine no sólo como un medio de comunicación sin más, sino como una herramienta pedagógica permanente en los procesos de aprendizaje del alumnado que promueve el desarrollo de habilidades sociales, además de predisponer a la reflexión, al análisis y al juicio crítico, así como también a crear y a transmitir actitudes y valores sociales y culturales.

De ahí la importancia de poseer un mínimo bagaje de conocimientos técnicos culturales en cinematografía que ayude a captar, comprender y valorar la intencionalidad del director. De este modo podremos reflexionar, comprender.

4. Desarrollo de virtualidades educativas.

Entre las facultades básicas o virtualidades educativas a desarrollar con la implementación de los cine clubes escolares podemos señalar lo que nos indica Jean Mitry en “**Estética y psicología del Cine**”: El desarrollo de la sensibilidad, del mundo afectivo-cognitivo y el desarrollo de la voluntad, estas asociadas a las facultades humanas de la Percepción, la Imaginación y la Memoria.

En el esquema que más abajo se detalla, en base en la teoría de Jean Mitry, se han resumido los principales conceptos que este autor señala respecto a su teoría que se asocia a tres grandes áreas las cuales deberían ser optimizadas y desarrolladas por el profesor a través de la actividad del cine club escolar:

FACULTADES HUMANAS - VIRTUALIDAD EDUCATIVA - NIVELES EDUCATIVOS		
Percepción Sensorial	-----	Sensibilidad ----- Infancia
Imaginación Creadora	----	Mundo Psíquico-Afectivo ---- Adolescencia
Memoria Personal	----	Educación de la Voluntad ---- Juventud

III. PLANIFICACIONES CINE CLUB ESCOLAR –PLANIFICACIÓN MODELO “T”-

Nombre de la Unidad: “Cine Club Escolar”.

Modalidad: Cine temático escolar (Cine y Educación).

Nivel: 5° a 8° básico.

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas (1° sesión).

Profesora: Janderine Maureira Ilamendi.

Establecimiento: Colegio Amelia Troncoso (Linares).

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS - ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • El cortometraje y sus características. • Tradiciones del sur de nuestro país. • El relato como cuento popular o de costumbres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exhibición del cortometraje: “El tesoro de los caracoles” - Analizan las características del cortometraje en relación al relato. - Investigan sobre las principales tradiciones del sur de nuestro país (cultural, social, familiar). - Definen si el relato es un cuento popular o de costumbres.
CAPACIDADES - DESTREZAS	VALORES - ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Investigar <ul style="list-style-type: none"> - Indagar - Seleccionar - Explorar ✓ Analizar <ul style="list-style-type: none"> - Comprender - Diferenciar - Apreciar ✓ Definir <ul style="list-style-type: none"> - Determinar - Aclarar - Explicar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso - Deber - Constante ✓ Respeto <ul style="list-style-type: none"> - Atender - Aceptar - Tolerar ✓ Solidaridad <ul style="list-style-type: none"> - Compartir - Ayudar - Empatizar

PLANIFICACIÓN MODELO “T”

Nombre de la Unidad: “Cine Club Escolar”.

Modalidad: Cine temático escolar (Cine y Educación).

Nivel: 5° a 8° básico.

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas (2° sesión).

Profesora: Janderine Maureira Ilamendi.

Establecimiento: Colegio Amelia Troncoso (Linares).

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS - ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • El documental y sus características. • Tradición del pueblo mapuche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exhibición del documental: “Wuñul: Canto de pájaros ” - Analizan las características del documental en relación al relato. - Investigan sobre la cosmovisión mapuche. - Establecen los roles de la sociedad mapuche.
CAPACIDADES - DESTREZAS	VALORES - ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Investigar <ul style="list-style-type: none"> - Indagar - Seleccionar - Explorar ✓ Analizar <ul style="list-style-type: none"> - Comprender - Diferenciar - Apreciar ✓ Establecer <ul style="list-style-type: none"> - Determinar - Acordar - Decidir 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> - Constante - Esforzarse - Ordenado ✓ Respeto <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar - Compartir - Tolerar ✓ Solidaridad <ul style="list-style-type: none"> - Compartir - Empatizar - Comprometerse

PLANIFICACIÓN MODELO “T”

Nombre de la Unidad: “Cine Club Escolar”.

Modalidad: Cine temático escolar (Cine y Educación).

Nivel: 5° a 8° básico.

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas (3° sesión).

Profesora: Janderine Maureira Ilamendi.

Establecimiento: Colegio Amelia Troncoso (Linares).

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS - ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • La república española. • Concepto de guerra civil. • Vida de las personas durante el periodo de post-guerra. • Relación profesor- alumno. • Libertad de expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigan y completan la ficha técnica de la película. - Exhibición de la película: “La lengua de las mariposas” - Se entrega a los estudiantes una pauta con aspectos del filme en el que tendrán que prestar atención.
CAPACIDADES - DESTREZAS	VALORES - ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Investigar <ul style="list-style-type: none"> - Indagar - Seleccionar - Explorar ✓ Observar <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar - Percibir - Distinguir ✓ Comprender <ul style="list-style-type: none"> - Abarcar - Entender - Discernir 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso - Deber - Constante ✓ Respeto <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar - Compartir - Tolerar ✓ Solidaridad <ul style="list-style-type: none"> - Compartir - Ayudar - Empatizar

PLANIFICACIÓN MODELO “T”

Nombre de la Unidad: “Cine Club Escolar”.

Modalidad: Cine temático escolar (Cine y Educación).

Nivel: 5° a 8° básico.

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas (4° sesión).

Profesora: Janderine Maureira Ilamendi.

Establecimiento: Colegio Amelia Troncoso (Linares).

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS - ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • La república española. • Concepto de guerra civil. • Relación profesor- alumno. • Libertad de expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis y comentario de la película, enfatizando las características y los valores presentes en los personajes y en la historia. - Realizan una apreciación personal de la película en forma de crítica de espectáculo. - Comentan la relación profesor-alumno en la actualidad. - Confeccionan un afiche distinto para la película vista (técnica libre).
CAPACIDADES - DESTREZAS	VALORES - ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizar <ul style="list-style-type: none"> - Comprender - Diferenciar - Apreciar ✓ Comprender <ul style="list-style-type: none"> - Abarcar - Entender - Discernir ✓ Establecer <ul style="list-style-type: none"> - Determinar - Acordar - Decidir ✓ Participar <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa - Saber escuchar - Dialogar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso - Deber - Constante ✓ Respeto <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar - Compartir - Tolerar ✓ Libertad <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía - Decisión - Voluntad ✓ Creatividad <ul style="list-style-type: none"> - Imaginar - Inventar - Representar

PRESENTACIÓN

La siguiente planificación fue realizada pensando en la realidad de los alumnos de 7° año de una escuela de la comuna de Santa Juana, Concepción los cuales presentan fuertes conflictos de comportamiento y familiares, por lo cual este año se les apoyará con diferentes talleres, entre ellos, el de cine. En esta planificación, aparte de abordar los contenidos aprendidos de cine, se realizará una unión con ciertos valores considerados importante para los alumnos del nivel. con el fin de convertirlos en espectadores críticos y reflexivos de las realidades presentadas, sus relaciones y vida. El taller se dividirá en los foros que a continuación se presentan, por cada ciclo se hará énfasis en un valor o realidad y un concepto cinematográfico.

FOROS TEMÁTICOS

1. PROFESORES EN EL CINE

Objetivos:

- Trabajar concepto de plano, reconocer y trabajar con tipos de planos.
- Mejorar la predisposición anímica de los estudiantes frente a sus profesores, analizando planos significativos entre profesores y alumnos dentro de la película.

Películas:

- La sociedad de los poetas muertos
- Los coristas
- Diarios de la calle
- (Al maestro con cariño)

2. CINE Y GÉNERO

Objetivos:

- Trabajar concepto de Angulación; reconocer tipos de ángulos en películas, PPT y juego interactivo. Realizar ángulos con cámara digital.
- Reflexionar sobre los modelos de feminidad y de masculinidad tradicional, y sus respectivas crisis o cambios.

Películas:

- Billy Elliot
- Mulán (Disney),
- Quiero ser como Beckham

- Mr. Mom

3. BULLING Y AMISTAD

Objetivo:

- Relacionar movimientos de cámaras en secuencias con lo que el cineasta desea transmitir.
- Valorar la amistad como apoyo firme en momentos difíciles. Afirmando la autoestima y confianza en sí mismos como en otros.
- Reconocer actitudes y acciones que degradan a otros, analizar realidad del colegio frente al tema.

Películas:

- Cobardes
- Cuenta conmigo
- Ben X
- El inolvidable Simón Birch

4. CINE POR LA PAZ

Objetivo:

- Poner en práctica los conceptos aprendidos, tanto en autoevaluaciones como en realizaciones propias con cámara digital.
- Conocer la realidad histórica de otras épocas y expresar una postura frente a estas. (Transversal a Estudio y Comprensión de la sociedad).
- Cuando el viento sopla
- Senderos de gloria
- El gran dictador
- La ciudad de los fotógrafos (documental)

PLANIFICACIÓN GENERAL

PLANIFICACIÓN PRIMER FORO TEMÁTICO

NOMBRE: “PROFESORES EN EL CINE”
CURSO : 7º BÁSICO
TIEMPO : 4 CLASES.

1ª SESIÓN:

PELICULA “LA SOCIEDAD DE LOS POETAS MUERTOS”
ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE PLANO.

Ficha técnica de la película

Título: El club de los poetas muertos

Título original: Dead poets society

Dirección: Peter Weir

País: Estados Unidos

Año: 1989

Duración: 128 min.

Género: Drama

Reparto:

Robin Williams, Ethan Hawke

SINOPSIS

Comienza un nuevo año lectivo en la Academia Welton (colegio para varones), era una escuela aislada y tradicional. Ese año, siete estudiantes conocen a un profesor cuyas ideas sobre la vida les inspiraran para emprender la búsqueda de sus pasiones individuales, para explorar nuevos horizontes y descubrir la agitación de un mundo más allá.

TEMAS PELÍCULA (para este objetivo)

Profesores dominantes y estudiantes dominados: dos polos en los que se centra el conflicto en el mundo de la escuela. Lo que se mantiene en la sociedad; hay personas gobernantes y proletariado gobernado.

La necesidad de pensar libremente: pero en la búsqueda de esta libertad, necesitan la ayuda de un profesor “un héroe” que no se atiene a los parámetros fijos, quién enseña a los alumnos a pensar y a ejercer la reflexión crítica.

ACTIVIDADES 1ª SESIÓN:

- Por medio de PPT, se presenta concepto de plano.
- Se presentan preguntas relacionadas con ellos y relación sus profesores.
- En el mismo PPT se presenta ficha técnica de la película y reseña (abreviada).
- En medialuna, profesora motiva al grupo con la reseña de la película, además explica que el objetivo no es solo “ver una película” sino que analizarla, tanto en lo valórico y nuestra realidad, como el concepto que estamos aprendiendo. Observan película.
- Una vez finalizada la película, niños contestan ¿Cuál fue el personaje que más les gustó? ¿Por qué? ¿Cuál fue el personaje que menos les gustó? ¿Por qué? ¿Qué los diferencia? ¿Qué les pareció la película? ¿Les parece que el título es adecuado? ¿Muestra lo bella que es la vida realmente? ¿Por qué creen que lo escogieron?
- Trabajo grupal.
Se dividen por grupos y observan una serie de planos de la película. Se entrega ficha para completar Los clasifican.
Volvemos a mostrar, señalan que tipo de plano es y porque, corroboramos en plenario.
- Se entrega a cada estudiante una tarjeta en blanco con las siguientes preguntas para responder en la próxima sesión. Se les pide que escriban en una frase su respuesta a:
Después de ver esta película ¿con qué personaje me identifico? ¿Cómo es el tipo de enseñanza de los profesores de esa escuela? ¿Cómo puedo cambiar mi relación con los profesores? ¿Qué me gustaría expresarle a mis profesores? (con respeto).

ACTIVIDADES 2ª SESIÓN

PELICULA “LOS CORISTAS” RECONOCIMIENTO DE PLANOS

Dirección: Christopher Barratier.

Países: Francia y Suiza.

Año: 2004.

Duración: 95 min.

Género: Drama.

Reparto: Gérard Jugnot

François Berléand

Kad Merad

Jean-Baptiste Maunier.

SINOPSIS

1949, Clément Mathieu, profesor de música en paro, empieza a trabajar como vigilante en un internado de reeducación de menores. Especialmente represivo, el sistema de educación del director Rachin apenas logra mantener la autoridad sobre los alumnos difíciles. El mismo Mathieu siente una íntima rebeldía ante los métodos de Rachin y una mezcla de desconcierto y compasión por los chicos.

En sus esfuerzos por acercarse a ellos, descubre que la música atrae poderosamente el interés de los alumnos y se entrega a la tarea de familiarizarlos con la magia del canto, al tiempo que va transformando sus vidas para siempre.

TEMAS PELÍCULA

La enseñanza: no sólo de conocimientos sino de valores. Clément Mathieu no se limita a enseñar música sino que también educa para la vida.

La autoridad, la que es ejercida y mantenida por el miedo, que se teme pero no se acepta (El Director Rachid), y la que es reconocida y respetada (Clément Mathieu).

La música, el lenguaje universal para la expresión de los sentimientos, sentimientos que a veces con palabras no sabemos explicar.

El éxito y el fracaso, en el plano profesional y en el personal. Mathieu y Director Rachid.

Como personas que no son felices o no triunfaron en su profesión.

ACTIVIDADES

- Se invita a los alumnos a leer algunas respuestas de sus tarjetas.
- Observan planos extraídos de la película (la sociedad de los poetas muertos), los nombran y señalan que sensaciones les despiertan: libertad, tristeza, rigidez, enojo, etc.
- Se realiza motivación para próxima película; para ello se entrega guía con preguntas de selección que completarán viendo luego de ver la película;
 - ¿Con qué objetivo monta el coro Clément Mathieu?
 - Sin duda que el director Rachid es un profesor estricto, y Mathieu, ¿es estricto?
 - Busca estas emociones en situaciones de la película:
Miedo, Ira, Tristeza, Vergüenza, Alegría, Amor, Humor, Felicidad
 - Busca en la película algún personaje con el cual te identifiques, al terminar lo nombrarás y señalarás porque te identifica.
- Se da tiempo para concluir sus fichas.
- La comentan en plenaria, en círculo nombran el personaje que los identifica y tres características de porqué.

Opcional; entregar ficha de reflexión en casa.

ACTIVIDADES 3ª SESIÓN (2 CLASES).

PELÍCULA: “DIARIOS DE LA CALLE”

SISTEMATIZACION DE LO APRENDIDO

Ficha técnica de la película

Dirección: Richard LaGravenese.

Año: 2007.

País: Alemania, EE.UU.

Duración: 123 min.

Reparto:

Hilary Swank

Patrick Dempsey

Scott Glenn

SINOPSIS

Erin Gruwell, profesora idealista de 23 años y aspecto de estudiante quiere comerse el mundo el día que entra en el instituto Wilson como profesora novata. Su clase multiétnica de diferentes orígenes unida por el odio que se profesan unos a otros, lo único que quiere es sobrevivir un día más, con la percepción acertada de que el sistema educativo les margina. Erin se empeñará en llegar a estos estudiantes, que la odian y rechazan, para ello, planteará como ejercicio de clase la escritura de

un diario que acabará convirtiéndose en un instrumento de introspección cambiando a cada uno de ellos, incluida la profesora, profundamente.

TEMAS PELÍCULA

Valor de la palabra: como mecanismo clave tanto de conocimiento personal como de comunicación interpersonal (los alumnos y alumnas empiezan a abrirse a la protagonista a través de sus diarios personales).

Posibilidad de convivencia aun en los entornos más conflictivos; siempre que se acierte a trabajar con aspectos interesantes a los alumnos.

Reivindicación de la literatura: como medio de comunicar y expresar y no como mera materia de arqueología libresca.

ACTIVIDADES

- Se encarga a un/a niño/a que haga la presentación de la película.
- Observan película en silencio.
- Comentamos.
- Se forman grupos de trabajo en donde darán a conocer aspectos positivos de 3 temas.
- Uso del diario: como estímulo comenzar a llevar su propio diario personal.
- Buen/a profesor/a: recogen las cualidades de la profesora de la película y anotan sus problemas personales y con el resto de profesores, señalan características de su profesor/a ideal y que están dispuestos ellos a hacer para ayudar en su trabajo.
- Problemas domésticos de cada alumno: hacen paralelo en la película y su vida diaria. Conversamos como son superables y quienes los superaron en la película. Cada grupo anotará sus ideas en papelógrafo y pasarán a exponer, debatimos en torno a ellos por tiempo acordado.
- Cerramos el ciclo realizando actividad en línea sobre planos (1 grupo),
<http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/bloque8/index.html>

IV. CARTILLAS EDUCATIVAS COLECCIÓN DVD 2010-2011



LARGOMETRAJES

FICHA TÉCNICA:

“**Turistas**”, Chile, 2009, 100 minutos.

Director: Alicia Scherson

Calificación: Mayores 14 años.

SINOPSIS:

Rumbo a sus vacaciones, Carla le informa a su esposo que decidió abortar sin consultarle. Él reacciona abandonándola en medio de la carretera. Así, Carla conoce a un joven noruego tan perdido como ella, con quien viaja al parque Siete Tazas en un paseo que es fuga y pausa al mismo tiempo.

ASPECTOS DE INTERÉS CINEMATOGRAFICO:

Aspectos formales del relato:

El enfoque intimista del personaje principal (ángulos, planos, secuencias en el relato)

Dirección:

Las nuevas realizadoras chilenas en el cine chileno actual. El mundo femenino y de la mujer desde la perspectiva de una cineasta. Alicia Scherson, es una joven realizadora chilena. Su ópera prima fue “**Play**”

ASPECTOS DE INTERÉS CULTURAL:

Antropología cultural:

Mito del viaje. Relación hombre-naturaleza. Clase media contemporánea: extraña, extraviada y exageradamente aburrida. **Psicología social:** Soledad individual. La cultura pop.

ASPECTOS DE INTERÉS HUMANISTA:

El no llamado de la maternidad. Identidad sexual. Sexualidad y madurez. Libertad versus superficialidad. La soledad. El mundo femenino.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES: Lenguaje Cinematográfico: Analice con sus alumnos el uso de la cámara en la película (movimientos y ángulos) y de cómo influyen en nuestra percepción de la historia (qué nos hacen ver, cómo muestran la relación de los personajes entre ellos y con su entorno). Definir de acuerdo al montaje y la narración si el filme se enmarca dentro de la categoría de “Road movie”.

Cine Foro:

Realizar foro en torno a la temática de la clase media chilena actual, analizando aspectos positivos y negativos. Entregar pauta de trabajo a los alumnos para analizar el personaje femenino central desde el punto de vista del rol de la mujer, rol de madre, sus emociones, sus frustraciones, su soledad. Los derechos de la mujer a través de la mirada cinematográfica

LINKS DE INTERÉS:

Para conocer el punto de vista personal de la directora sobre la realización de “**Turistas**”, ver el siguiente link:

<http://super45.net/articulos/entrevistas/alicia-scherson-turistas-dime-cosas-dulces/>



FICHA TÉCNICA:

“La Buena Vida”, Chile, 2008, 96 minutos

Director: Andrés Wood

Calificación: Mayores de 14 años

SINOPSIS:

Santiago de Chile, 2008. Teresa, Edmundo, Mario y Patricia son cuatro habitantes de la ciudad, cuyas vidas se entrecruzan en medio de bocinazos, frenazos y alarmas de vehículos, pero que difícilmente llegan a tocarse.

Sumidos en la vorágine urbana, cada uno de ellos persigue su sueño: Teresa trata de salvar vidas, Edmundo anhela tener un coche, Mario quiere entrar en la Filarmónica, y Patricia sobrevivir. Cada uno de ellos anhela algo que parece inalcanzable. Ninguno lo logra, pero sí que obtendrán un resultado inesperado.

ASPECTOS DE INTERÉS CINEMATOGRAFICO

Relato:

Escenas paralelas, relato coral, aspectos patentes (embarazo adolescente, maternidad y drogadicción, crisis matrimonial y latentes en la narración (conflictos urbanos como el transporte público).

Dirección:

Andrés Wood, como cineasta del “nuevo cine chileno” y uno de los más prolíficos directores de largometrajes chilenos.

ASPECTOS DE INTERÉS CULTURAL:

Antropología cultural:

La modernidad de la ciudad. La vida cotidiana en la urbe. La sociedad contemporánea. Psicología social: Soledad individual.

ASPECTOS DE INTERÉS HUMANISTA:

La realización individual. La resignación como rasgo de identidad chileno. La soledad y la incomunicación. Las carencias individuales. La culpabilidad y la infelicidad.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

Lenguaje Cinematográfico:

Escoger una secuencia del filme y analizar los movimientos de cámara existente, y de cómo influyen en nuestra percepción de la historia (qué nos hacen ver, cómo muestran la relación de los personajes entre ellos y con su entorno). Que los alumnos, realicen investigación sobre la filmografía de Andrés Wood, sus temáticas y formas de narrar.

Cine Foro:

Realizar foro sobre la vida urbana actual y la pérdida de identidad. Actividades pedagógicas: Realizar investigación sobre el embarazo adolescente en Chile actual. Investigar sobre las últimas investigaciones y descubrimientos en torno al Sida.

LINKS DE INTERÉS:

Visite la página oficial de la película y acceda a imágenes y detalles sobre la banda sonora, abriendo el siguiente link:

<http://www.labuenavidapelicula.cl/>



FICHA TÉCNICA

“Largo Viaje”, Chile, 1967, 83 minutos.

Director: Patricio Kaulen

Calificación: Mayores 18 años

SINOPSIS

Largo Viaje relata la aventura de un niño marginal cuyo hermano recién nacido muere poco después del parto. Luego del velatorio, el padre lleva el ataúd al cementerio, pero olvida las alitas que entiende el niño permitirán al bebé volar al cielo.

ASPECTOS CINEMATOGRAFICOS:

Relato:

En esquema de viaje (relatos de aventuras, odiseas, descenso a los infiernos). La ciudad de Santiago como locación principal. **Dirección:** Patricio Kaulen en la historia del cine chileno. Uno de los filmes que dan inicio al nuevo cine chileno de los 60'. Filme recuperado por la Cineteca Nacional, con la realización de dos nuevas copias.

ASPECTOS DE INTERÉS CULTURAL:

Historia:

Chile en los años 60', saliendo del provincianismo (Miseria, marginalidad) **Antropología cultural:** (costumbrismo, cultura y religiosidad popular, fábulas, mito del viaje). **Psicología social:** Soledad individual. Historia de iniciación.

ASPECTOS DE INTERÉS HUMANISTA:

La pérdida de la inocencia. La Tolerancia. La marginalidad infantil. La familia.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES:

Lenguaje Cinematográfico: Elija con sus alumnos una secuencia de la película y analice con ellos los tipos de planos presentes en ella y de cómo influyen en nuestra percepción de la historia (qué nos hacen ver, cómo muestran la relación de los personajes entre ellos y con su entorno). Realizar con los alumnos investigación sobre la restauración filmica. **Actividades pedagógicas:** Investigar sobre el trabajo infantil en Chile en la actualidad. Exponer resultados en Power Point. Realizar diario mural en el colegio sobre los derechos de los niños.

LINKS DE INTERÉS: Para conocer más detalles sobre la restauración de filmica **ver:**

<http://www.onoff.cl/revistapub-det.php?idpub=437>



FICHA TÉCNICA

“Ilusiones Ópticas”, Chile, 2009, 105 minutos.

Director: Cristián Jiménez

Calificación: Todo Espectador

SINOPSIS:

Ópera prima del director Cristián Jiménez quien a través de una comedia inteligente, en la que abunda la ironía y el humor negro, narra tres historias paralelas que se entrecruzan, las tres historias transcurren en el marco del invierno valdiviano-

ASPECTOS DE INTERÉS CINEMATOGRAFICO:

El género de ficción:

la comedia, en el cine chileno. **Aspectos formales del relato:** historias paralelas. **Dirección:** La idea original del guión de “Ilusiones Ópticas” fue de Jiménez, quien lo escribió en conjunto con Alicia Scherson (“**Turistas**”).

ASPECTOS DE INTERÉS CULTURAL:

Antropología Cultural:

La vida cotidiana en la ciudad de regiones. La sociedad contemporánea. El trabajo dependiente. La incoherencia entre lo complejo de vivir entre la modernidad y el estilo propio de la gente de provincia. **Psicología Social:** Paradojas y absurdos de la vida diaria.

ASPECTOS DE INTERÉS HUMANISTA:

La autoestima personal. Los deseos incumplidos.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES:

Lenguaje Cinematográfico:

Profesor realizar presentación sobre los géneros cinematográficos. Dé a elegir a los alumnos entre el drama, comedia o tragedia (géneros aristotélicos) y que realicen investigación sobre sus características y realizadores más destacados. **Actividades académicas:** Investigar sobre las características climáticas y fluviales de Valdivia.

LINKS DE INTERÉS:

Visite la página oficial de la película:

www.ilusionesopticas.cl



CORTOMETRAJES

FICHA TÉCNICA

“El tesoro de los caracoles”, Chile, 2004, 15 minutos.

Director: Cristián Jiménez

Calificación: Todo espectador

SINOPSIS:

Tras encontrar un valioso tesoro, Quique comete un crimen. Su madre urde un plan para encubrir el delito y quedarse con las joyas. Para lograrlo deberá doblegar tanto la estupidez de Quique como la astucia de los policías que investigan el caso.

ASPECTOS DE INTERÉS CINEMATOGRAFICO:

Relato:

El cortometraje como producción audiovisual o cinematográfica. Las nuevas tecnologías digitales y la producción de un cortometraje. La atención del espectador y su “movilización” en un relato de breve duración. **Género cinematográfico:** El cine de lo maravilloso.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES:

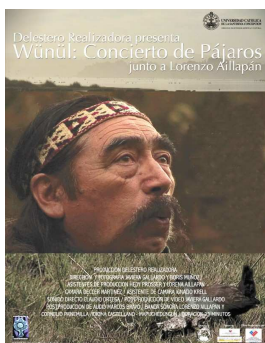
Lenguaje cinematográfico:

Analice con sus alumnos las características de un cortometraje de ficción en relación al relato. Actividades académicas: Investigar sobre las principales tradiciones del sur de nuestro país (cultural, social, familiar). Definir si el relato es un cuento popular o de costumbres. Investigar sobre los escritores de cuentos de costumbres chilenos más destacados. Investigar sobre la fábula literaria.

LINKS DE INTERÉS:

Este corto está liberado en Internet, a través de Facebook en el siguiente link:

http://www.facebook.com/pages/EL-TESORO-DE-LOS-CARACOLES/96883663427?v=app_2392950137#



DOCUMENTALES

“Wünü: Canto de Pájaros” Chile, 2007, 33 minutos

Dirección: Javiera Gallardo y Boris Muñoz

Calificación: Todo espectador

SINOPSIS:

Inmersos en el concierto infinito de la naturaleza, el mar, el viento, los árboles y los animales, vamos a un encuentro con la Cosmovisión Mapuche interpretada por “Üñümche”: Hombre Pájaro, quien mediante un sueño recibiera el don de comunicarse con las aves. Música, poesía y onomatopeyas (Wünü), danzan en el escenario natural.

ASPECTOS DE INTERÉS CINEMATOGRAFICO:

Relato:

El documental como representación de la realidad a través del audiovisual. Analizar la dicotomía entre el género de ficción y el documental. **Género cinematográfico:** Presencia del documental en corrientes cinematográficas como el neorrealismo italiano, el free cinema inglés y el cinéma vérité. La recreación de la realidad por sus protagonistas: el docudrama

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES:

Lenguaje cinematográfico:

Analice con sus alumnos las características de un documental en relación al relato. **Actividades Académicas:** Investigar sobre la cosmovisión mapuche y sus analogías y concordancias con otras culturas aborígenes indoamericanas. Establecer los roles de machi (chamán), dunulmachife (lenguaraz de la machi), lonko (cacique) o nillatufe (oficiante del nillatún, ritual de fertilidad); en la sociedad mapuche. Investiga sobre el üñüm wünü dungun - lenguaje onomatopeyizante de aves.

LINKS DE INTERÉS:

“La Virtualidad Educativa del Cine y el Programa La Escuela al Cine”.

Para conocer más sobre Lorenzo Aillapan Cayuleo. Üñümche, el hombre-pájaro mapuche, visita el siguiente link:

<http://www.escaner.cl/escaner69/origen.htm>

V. BIBLIOGRAFÍAS DE CINE

1. Lenguaje cinematográfico e historia del cine.

- AUMONT, JACQUES; *Las teorías de los cineastas*; Barcelona: Paidós, 2004.
- AUMONT, J. / BARGALA, A / MARIE, M. Y VERNET, M.; *Estética del Cine*; Barcelona: Paidós, 1994.
- BAZIN; ANDRÉ; *Qué es el cine*; Madrid: Rialp, 1990.
- GUBERN, ROMÁN; *Historia del Cine*; Editorial Lumen; Barcelona, 1989.
- MARTIN, MARCEL; *El lenguaje del cine*; Barcelona: Gedisa, 1995 (3ª ed.)
- MORIN, EDGAR; *El cine o el hombre imaginario*; Barcelona: Paidós, 2001 (1956)
- STAM, ROBERT; *Teorías del cine*; Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.
- TRUFFAUT, FRANCOIS; *El cine según Hitchcock*; Madrid: Alianza, diversas ediciones

2. Bibliografía recomendada a materias de lenguaje cinematográfico y de estética del cine.

- AUMONT; JACQUES; *La Estética Hoy*; Madrid: Cátedra, 2001 (1998)
- BACHELARD, Gastón; *La Poética del Espacio*; México: Fondo de Cultura Económica, 1965.
- BARTHES, R.; GREIMAS, A.J.; ECO, U., y otros autores; *Análisis estructural del relato*; México: Premiá Editora, 1982.
- CABRERA INFANTE, Guillermo; *Cine o sardina*; Madrid: Alfaguara, 1997.
- CARRIÈRE, J.C; *La película que no se ve*; Barcelona: Paidós, 1997.
- CASETTI, FRANCESCO; *Teorías del Cine*; Madrid: Cátedra, 1994.
- CAVALLO, ASCANIO Y MARTÍNEZ, ANTONIO; *Cien años claves del cine*; Santiago: Planeta, 1995.
- CAVALLO, Ascanio, DOUZET, Pablo y RODRÍGUEZ, Cecilia; *Huérfanos y Perdidos: el*

- cine chileno de la transición*; Santiago de Chile: Editorial Grijalbo, 1999.
- COMPANY J.M.; *El trazo de la letra en la imagen*; Madrid: Cátedra, 1987.
- DANEY, Serge; *Cine, arte del presente*; Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2004.
- DELEUZE, Gilles, *La imagen-tiempo*, Buenos Aires, Paidós, 1985.
- GAUDREAULT, A. y JOST, F.; *El relato cinematográfico*; Barcelona: Piados, 1995.
- GUARNER, J.L.; *Muerte y Transfiguración. Historia del Cine Americano /3 (1961-1992)* BCN: Laertes, 1993.
- LENNE, GERARD; *El cine fantástico y sus mitologías*; Barcelona: Anagrama, 1974 (1970).
- LOTMAN, YURI; *Semiótica y Estética del Cine*; Barcelona: Gustavo Gili, 1979.
- McCONNELL, FRANK D; *El Cine y la Imaginación Romántica*; Gustavo Gili; Barcelona, 1977.
- OUBIÑA, David; *Filmología: ensayos con el cine*; Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2000.
- PALAZÓN, Alfonso; *Wim Wenders: fragmentos de un cine errático*; Valencia: Ediciones de la Mirada, 2000.
- QUINTANA, Ángel; *Fábulas de lo visible: el cine como creador de realidades*; Barcelona: Quaderns Crema, Acantilado, 2003.
- RANCIERE, Jacques; *La fábula cinematográfica*; Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2005.
- RIAMBAU, Esteve; *Stanley Kubrick*; Madrid: Cátedra, 1990.
- RUIZ, RAÚL; *La poética del cine*; Santiago de Chile: Editorial Sudamericana, 2000.
- TARKOVSKI, ANDREI; *Esculpir en el tiempo*; Madrid: Rialp, sexta edición, 2002.
- TIRARD, Laurent; *Lecciones de Cine*; Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.
- ZUNZUNEGUI, SANTOS; *Pensar la imagen*; Madrid: Cátedra, 1992.

3. Bibliografía ligada a Teoría Contemporánea de la cultura y de la imagen, a los contextos audiovisuales en la mundialización y al hecho cinematográfico mediato.

- AUGÉ, Marc; *Los No Lugares, Espacios del Anonimato. Una Antropología de la Sobremodernidad*; Barcelona, Gedisa, 1993 .
- BAUDRILLARD, Jean; *Pantalla Total*; Barcelona: Anagrama, 2000.
- BENJAMIN, Walter; *La obra de arte en la época de su reproducción técnica*, en Discursos Interrumpidos, vol. I; Madrid: Taurus, 1992.

- DANEY, Serge, *Cine, arte del presente*; Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2004.
- DELFINO, Silvia (comp.); *La Mirada Oblicua: Estudios Culturales y Democracia*; Buenos Aires: La Marca, Colección Cuadernillos de Géneros, 1993.
- DEBRAY, Régis; *Transmitir*; Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1997.
- ENTEL, Alicia (y otros); *Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad*; Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- FOSTER, Hal; *El retorno de lo Real: la vanguardia a finales de siglo*; Madrid: Akal, 2001.
- JAMESON, Fredric; *La estética geopolítica: cine y espacio en el sistema mundial*; Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1995.
- JAMESON, Fredric; *El posmodernismo o la lógica del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós, 1984.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; *Oficio de Cartógrafo: Travesías Latinoamericanas de la comunicación en la cultura*; Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente; *Cine y Vanguardias Artísticas: conflictos, encuentros, fronteras*; Barcelona: Paidós, 2004.
- SHOHAT, Ella Y STAM, Robert; *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*; Barcelona: Paidós Comunicación, 2002 (1994).
- VV.AA, *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra, 1998.
- VIRILIO, Paul; *La Máquina de Visión*; Madrid: Cátedra, 1992.

4. Bibliografía recomendada/complementaria.

- ADORNO, Theodor y HORKHEIMER, Max; *Dialéctica de la Ilustración*; Madrid: Trotta, 2001.
- BAUDRILLARD, Jean; *Cultura y Simulacro*; Barcelona: Editorial Kairós, 2002 (1978).
- BERMAN, Marshall; *Todo lo sólido se desvanece en el aire: La experiencia de la Modernidad*; Siglo XXI, Madrid, 1988.
- BOURDIEU, Pierre; *Sobre la Televisión*; Barcelona: Anagrama, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; *Campo de Poder, Campo Intelectual*; Tucumán: Editorial Montessor, 2002.
- BREA, José Luis; *Estudios Visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la Globalización*; Madrid: Ediciones Akal, 2005.
- DEBORD, Guy; *La sociedad del espectáculo*; Valencia: pre-textos, 2005 (re-impresión).
- DEBRAY, Régis; *El Estado seductor: las revoluciones mediológicas del poder*; Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1995.
- DERRIDA, Jacques y STIEGLER, Bernard; *Ecografías de la televisión*; Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- ECO, Umberto; *Apocalípticos e Integrados*; Editorial Lumen; España. Primera Edición 1968, 1993.
- LE BRETON, David; *Antropología del Cuerpo y Modernidad*; Nueva Visión; Buenos Aires, 1995.
- MCLUHAN, Eric y ZINGRONE, Frank (comp.); *McLuhan; escritos esenciales*; Barcelona: Paidós, 1995.
- OSSA, Carlos (comp.); *La Pantalla Delirante: los nuevos escenarios de la comunicación en Chile*; Santiago de Chile: Lom Ediciones/Universidad Arcis, 1999.
- PAZ, Octavio; *La otra voz: poesía y fin de siglo*; Barcelona: Seix Barral, 1990.
- RICHARD, Nelly (ed.); *Políticas y Estéticas de la Memoria*; Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2000.
- SAID, Edward W.; *Cultura e Imperialismo*; Barcelona: Anagrama, 1996.
- VILA, Santiago; *La Escenografía: Cine y Arquitectura*; Madrid: Cátedra, 1997.

5. Bibliografía recomendada cine Latinoamericano y chileno en sus marcos culturales, teóricos e históricos.

- AEDO, Roberto, BERRÍOS, María, OSORIO, Javier y RUIZ, Olga; *Espacios de Transculturación en América Latina*; Santiago de Chile: Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos (Universidad de Chile), 2005.
- AINSA, Fernando, *La reconstrucción de la utopía*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1999.
- ÁLVAREZ DE ARAYA, Guadalupe; *Crítica, identidad y representación en América Latina. Un breve esbozo*; En AISTHESIS vol 34, páginas 48-59, Santiago de Chile: Publicaciones Periódicas PUC, 2001.
- AVELAR, Idelber; *Alegorías de la derrota. La ficción postdictatorial y el trabajo del duelo*; Santiago: Cuarto Propio, 2000.
- BOTTINELLI, Alejandra, GAINZA, Carolina e IGLESIAS, Juan Pablo; *Dinámicas de exclusión e inclusión en América Latina: Hegemonía, resistencias e identidades*; Santiago de Chile: Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos (Universidad de Chile), 2005.
- CAMPA, Román de la; *Latinoamérica y sus nuevos cartógrafos: Discurso postcolonial diásporas intelectuales y enunciación fronteriza*; En Revista Iberoamericana, Vol. LXII, Núms. 176-177, Universidad de Pittsburgh, 1996.
- CASTILLO FADIC, Gabriel; *Las Estéticas Nocturnas: Ensayo republicano y representación cultural en Chile e Iberoamérica*; Santiago: Colección Aisthesis '30 años' N°2, Instituto de Estética, PUC, 2003.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago; *Crítica de la razón latinoamericana*; Barcelona: Puvill, 1996.
- CAVERI, Claudio; *Una Frontera Caliente. La Arquitectura Americana entre el Sistema y el Entorno*; Argentina, Syntaxis, 2002.
- CORTAZAR, JULIO; *Cuentos Completos I*; Buenos Aires: Alfaguara, 1996.
- CUEVAS, José Ángel Cuevas; *Utopías y antiutopías latinoamericanas*; Santiago: Ediciones de la Vía Láctea, 1993.
- DUSSEL, Enrique; “Ser-hispano: un mundo en el borde de muchos mundos”; En HERLINGHAUS, Hermann y MORAÑA, Mabel (eds.); *Fronteras de la Modernidad en América Latina*; Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana (University of Pittsburgh), 2003.
- DUSSEL, Enrique; *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la*

modernidad; Madrid: Nueva Utopía, 1992.

FERNÁNDEZ, Roberto; “Cartografías del tiempo. Notas socio-históricas sobre sociedad, territorio, ciudad y arquitectura americanas”; En *Derivas: Arquitectura en la Cultura de la Posturbanidad*; Santa Fe, Argentina, Centro de Publicaciones Universidad Nacional del Litoral, 2001.

FRANZ, Carlos; *La muralla enterrada: Santiago, ciudad imaginaria*; Santiago: Planeta, 2001.

GALEANA, Patricia (coord.); *Latinoamérica en la conciencia europea. Europa en la conciencia latinoamericana*; México: FCE, 1999.

GALLO, Rubén (ant); *México DF: Lecturas para paseantes*; Madrid: Turner Publicaciones, 2005.

GARCÍA CANCLINI, Néstor; *La globalización imaginada*; Paidós, 2000. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*; México, Grijalbo, 1989. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*; Barcelona: Gedisa, 2004.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (Coord); *Cultura y creación intelectual en América Latina*; México: Siglo XXI, 1989.

GORELIK, Adrián; *La 'ciudad latinoamericana' como idea*; En Revista Punto de Vista número 73, Argentina, agosto de 2002.

GRUZINSKI, Serge; *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a Blade Runner (1492-2019)*; México, Fondo de cultura económica, 1994 *El Pensamiento Mestizo*; Barcelona: Paidós, 2000.

GUTIERREZ ALEA, T; *La dialéctica del espectador*; México D.F., Federación. 1983.

HERLINGHAUS, Hermann (editor); *Melodrama e intermedialidad en América Latina*; Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2002.

HOBSBAWM, ERIC; *Historia del Siglo XX*; Grijalbo; Argentina, 1998.

HOPENHAYN, Martín; *Ni apocalípticos ni integrados: aventuras de la modernidad en América Latina*; Santiago: FCE, 1994.

KAY, Ronald; *Del espacio de acá: señales para una mirada americana*; Santiago de Chile: Editores Asociados, 1980.

KUSCH, Rodolfo; *América Profunda*; Buenos Aires: Editorial Bonum, 1986 (1963).

MARRAS, Sergio; *América Latina marca registrada*; Buenos Aires: Zeta, 1992.

MIGNOLO, Walter (comp.); *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo*

- y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo; Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.
- MONTECINO, Sonia; *Madres y Huachos; alegorías del mestizaje chileno*; Santiago de Chile: Editorial Sudamericana, 2001 (1996).
- MONTELEONE, Jorge; *El relato de viaje: de Sarmiento a Umberto Eco*; Buenos Aires: El Ateneo, 1999.
- MORAÑA, Mabel (editora); *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: el desafío de los estudios culturales*; Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2000.
- O’GORMAN, Edmund; *La invención de América*; México: FCE, (1958) 1986.
- ORTEGA Y GASSET, José; *La Pampa...promesas*; En: *El espectador*; Madrid: Editorial Edaf, 1998.
- PAZ, Octavio; *El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta a El laberinto de la soledad*; Santiago: FCE, (1981) 1994.
- RAMA, Angel; *La Ciudad Letrada*; Hannover, Ediciones del Norte, 1984.
- RODRÍGUEZ-PLAZA, Patricio; *Experiencia Estética e Identidad en América Latina*; En Aisthesis. Revista Chilena de Investigaciones Estéticas, n° 33, Santiago, PUC, 2000.
- La ciudad latinoamericana. Apuntes sobre su conocimiento teórico y sus usos cotidianos, en Cuadernos Estéticos en Línea, www.puc.cl/estética/ - *La pintura callejera chilena*
- Manufactura estética y territorialidad*, en Aisthesis. Revista Chilena de Investigaciones Estéticas n° 34, Santiago, PUC, 2001. -*Crítica, estética y mayorías latinoamericanas*; En AISTHESIS, vol. 38, páginas 99-122, Santiago de Chile: Publicaciones Periódicas PUC, 2005.
- ROJAS MIX, Miguel; *Los cien nombres de América*; Barcelona: Lumen, 1991. *América Imaginaria*; Barcelona, Editorial Lumen, 1992.
- ROMERO, José Luis; *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*; México, Siglo XXI, 1976.
- ROWE, W. Y SCHELLING, V.; *Memoria y modernidad. Cultura popular en América Latina*; México: Grijalbo, 1993.
- SCHWARTZ, Jorge (comp.); *Las vanguardias latinoamericanas: textos programáticos y críticos*; México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- SARLO, Beatriz; *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y video en la cultura Argentina*; Buenos Aires, Ariel, 1994.
- SHOHAT, Ella Y STAM, Robert; *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*; Barcelona: Paidós Comunicación, 2002 (1994).

SILVA, Armando; *Graffiti. Una ciudad imaginada*; Bogotá, Tercer Mundo Editores, Segunda edición, 1988.

STECHER, Lucía y CISTERNA, Natalia; *América Latina y el Mundo: exploraciones en torno a identidades, discursos y genealogías*; Santiago de Chile: Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos (Universidad de Chile), 2004.

TABOADA, Gabriel; *Antología del ensayo latinoamericano* (3 tomos); Buenos Aires: Sánchez Teruelo Editor, 1994.

TODOROV, Tzvetan; *La conquista de América: el problema del otro*; Buenos Aires: siglo XXI Editores Argentina, 2003.

ZEA, Leopoldo; *Discurso desde la Marginación y la Barbarie*; Barcelona; Editorial Anthropos, 1998.

6. Bibliografía de cine latinoamericano.

AYALA BLANCO, Jorge; *La disolvencia del cine mexicano: entre lo popular y lo exquisito*; México, D.F., Grijalbo, c1991.

BURTON, Julianne (comps.); *Cine y cambio social en América Latina: imágenes de un continente*; México: Diana, 1991.

CABEZÓN, Claudia; *Literatura y cine latinoamericanos en diálogo intermedial*; En: Taller de letras, N° 26 (1998), p. 29-54

CORRO, Pablo; *Un espacio siniestro en el cine de Buñuel*; En: Aisthesis, Vol. 33 (2000), p. 115-125

ELENA, Alberto; *Tierra en trance: el cine latinoamericano en 100 películas*; Madrid: Alianza, 1999.

ESPAÑA, Rafael de; *Las sombras del encuentro: España y América: cuatro siglos de historia a través del cine*; Badajoz: Diputación de Badajoz, 2002.

FERREIRA, Fernando; *Luz, cámara, memoria: una historia social del cine argentino*; Buenos Aires: Corregidor, c1995.

GETINO, Octavio y VELLEGGIA, Susana; *El cine de “las historias de la revolución”: aproximación a las teorías y prácticas del cine de “intervención política” en América Latina (1967-1977)*; Buenos Aires, Grupo Editor Altamira, 2002.

GETINO, Octavio; *Cine argentino: entre lo posible y lo deseable*; Buenos Aires : Eds. Ciccus, 1998.

- GONZALEZ ACEVEDO, Juan Carlos; *Che, Que Bueno Que Vinisteis. El Cine Argentino Que Cruzó el Charco*; Buenos Aires: Editorial Diéresis, 2005.
- GUMUCIO, Alfonso; *Historia del cine en Bolivia*; La Paz: Los Amigos del Libro, 1982.
- HARVEY, Edwin R; *Política y Financiación Pública de la Cinematografía. Países Iberoamericanos en el Contexto Internacional. (Antecedentes, Instituciones y Experiencias)*; Fundación Autor, 2005.
- LÓPEZ NAVARRO, Julio; *Cien películas latinoamericanas*; Santiago, Chile, Eds. Pantalla Grande, 2000.
- MAGRINI, César; *Cine argentino contemporáneo*; Buenos Aires: Revista Cultura, 1985.
- MAHIEU, José Joaquín; *Panorama del cine iberoamericano*; Madrid: Cultura Hispánica, 1990.
- OTTONE, Giovanni (ed.); *Terra 95-05. El Renacimiento del Cine Brasileño*; España: T&B Editores, 2005.
- OUBIÑA, David; AGUILAR, Gonzalo; ARISTARAIN Adolfo y otros (comps.); *El guión cinematográfico*; Buenos Aires: Paidós, 1997.
- PALACIOS MORE, René y MATEUS, Daniel; *El cine latinoamericano*; Madrid: Sedmay, 1976.
- PARANAGUA, Paulo Antonio; *Tradición y Modernidad en el Cine de América Latina*; Madrid: FCE, 2003.
- PARANAGUA, Paulo Antonio; *Cine documental en América Latina*; Madrid: Cátedra, 2003.
- PÉREZ MURILLO, María Dolores; y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, David (coords.); *La memoria filmada: América Latina a través de su cine*; Madrid: IEPALA, 2002.
- SCHUMANN, Peter B; *Historia del cine latinoamericano*; Buenos Aires: Legasa, 1987.
- ROCHA, Glauber; *Revisión Crítica del cine brasileño*; Madrid: Fundamentos, 1971.
- SOLANAS, Fernando y GETINO, Octavio; *Cine, cultura y descolonización*; Ciudad de México: Siglo XXI, 1973.
- TAL, Tzvi; *Alegorías de memoria y olvido en películas de iniciación*; En Aisthesis (PUC), Vol. 38 (2005), p. 136-151.
- TOLEDO, Teresa (Dir.); *Construyendo el cine (latinoamericano)*; Madrid: Edición Festival Internacional de Cine San Sebastián, 2002.
- VARIOS AUTORES; *Hojas de Cine, Testimonios y documentos del Nuevo Cine Latinoamericano* (3 volúmenes); México D.F., Fundación Mexicana de Cineastas, 1988

7. Bibliografía de cine latinoamericano (en inglés y francés).

- GARCÍA, Berumen y JAVIER, Frank; *The Chicano/Hispanic Image in American Film*; Nueva York: Ventage Press, 1995.
- HENNEBELLE, GUY DE; Y GUMICIO-DAGRON, ALFONSO (dirs.); *Les cinémas de l'Amérique latine: pays par pays, l'histoire, l'économie, les structures, les auteurs, les oeuvres*; Frances: L'Herminier, 1981.
- KING, John, LÓPEZ, Ana M y ALVARADO, Manuel (comps); *Mediating Two Worlds: Cinematic Encounters in the Americas*; Londres: British Film Institute, 1993.
- MARTIN, Michael (comp); *New Latin American Cinema*, 2 vols. Detroit: Wayne State University Press, 1997.
- MARTIN, Michael; *New Latin American cinema*; Detroit: Wayne State University Press, 1997 (Biblioteca. Derecho y Comunicaciones).
- MORA, Carl J.; *Mexican Cinema: Reflections of a Society 1896-1988*; Los Ángeles: University of California Press, 1988.
- MICIO-DAGRON, Alfonso (dirs.); *Les cinémas de l'Amérique latine : pays par pays, l'histoire, l'économie, les structures, les auteurs, les œuvres* ; Frances: L'Herminier, 1981
- URNS, E. BRADFORD; *Latin American cinema: film and history*; Los Angeles: University of California, 1975 (Biblioteca San Joaquín, U.C. Santiago)
- WOLL, Allen L; *The Latin image in American film*; Los Angeles, Calif.: UCLA, 1980. (Biblioteca Lo Contador, U.C. Santiago)
- BURNS, E. Bradford; *Latín American cinema: film and history*; Los Angeles: University of California, 1975 (Biblioteca San Joaquín, U.C. Santiago)

8. Bibliografía de cine Chileno.

- ARAYA, Claudia Elena; *Chile a través de su cinematografía: 1967-1978*; Santiago, Chile: Tesis (Licenciada en Historia), Pontificia Universidad Católica de Chile, 1998
- BOBADILLA Galarce, Patricia y ABUSLEME, Teresa; *Estado del cine chileno en la década de los noventa*; Santiago, Chile; Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Sociología, [200-]
- BUCI - GLUCKSMANN, Christine; *Raúl Ruiz*; Paris : Dis Voir, 1987.
- CARREÑO, María Francisca; *Cine chileno, 1990-1999: una década de imágenes en movimiento*; Santiago, Chile, 2002. Tesis (Licenciada en Historia), Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002 (Biblioteca de Humanidades).
- CAVALLO, Ascanio, DOUZET, Pablo y RODRÍGUEZ, Cecilia; *Huérfanos y Perdidos: el cine chileno de la transición*; Santiago de Chile: Editorial Grijalbo, 1999.
- CORTÍNEZ, Verónica; *Cine a la chilena: las peripecias de Sergio Castilla*; Santiago, Chile, RiL Eds., 2001 (Biblioteca Campus Oriente U.C. Santiago)
- CORRO PEMJEAN, Pablo; *Tramposos*; En: Aisthesis (PUC), Vol. 37 (2004), p. 86-92.
- ESTÉVEZ BAEZA, Antonella; *Luz, cámara, transición: el rollo del cine chileno de 1993 al 2003*; Santiago, Chile: Eds. Radio Universidad de Chile, 2003.
- LÓPEZ NAVARRO, Julio; *Películas chilenas*; Santiago, Chile, La Noria, 1994
- MOUESCA, Jacqueline; *Cine chileno: veinte años: 1970-1990* / Jacqueline Mouesca; Santiago, Chile, Luisa Ulibarri L., 1992.
- MOUESCA, Jacqueline; *El cine en Chile: crónica en tres tiempos*; Santiago: Planeta, 1997.
- MOUESCA, Jacqueline; *El documental chileno*; Santiago, Chile, LOM Eds., 2005.
- NARANJO, René; *La capital de Chile vista por el cine nacional: Santiago, año cero*; En: Revista universitaria, N° 31 (1990), p. 48-51.
- PÉREZ VILLALOBOS, Carlos; *La edición de la historia. La batalla de Chile, La memoria obstinada y El caso Pinochet*; En RICHARD, Nelly y MOREIRAS, Alberto (ed.); *Pensar en la Postdictadura*; Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2001.
- PRIETO LINDHOLM, Álvaro; *Los ascensores y escaleras en el cine de Valparaíso: una arquitectura de recorrido para un recorrido cinematográfico*; Santiago, Chile, 2004. Tesis (Magíster en Arquitectura), Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004.
- RUFFINELLI, Jorge; *Patricio Guzmán*; Madrid, Cátedra: Filmoteca Española, 2001 (Biblioteca Campus Oriente).
- SÁNCHEZ, Cristián; *El cine de Raúl Ruiz: el progreso del tiempo*; En: Revista universitaria,

nº 22 (1987), p. 18-24.

SPILLER, Roland et alii (eds.); *Memoria, duelo y narración: Chile después de Pinochet: literatura, cine, sociedad*; Frankfurt am Main, Vervuert, 2004.

VERA-MEIGGS, David; *Cine chileno: ¿punto de vista o vista de punto?*; En: Revista Universitaria, Nº 46 (1994), p. 4-7.

VILLARROEL M., Mónica; *La voz de los cineastas: cine e identidad chilena en el umbral del milenio*; Santiago, Chile: Cuarto Propio, 2005.

9. Bibliografía de cine ligada a la enseñanza.

AMAR RODRÍGUEZ, V. M.; *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*; Huelva: Grupo Comunicar Ediciones, 2004.

BALLÓ, J. y PÉREZ, J.; *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*; Barcelona: Anagrama, 1997.

BORAU, J.L.; *La pintura en el cine. El cine en la pintura*; Madrid: Ocho y Medio, 2003.

CABRERA, JULIO; *Cine: 100 años de Filosofía*; Barcelona: Gedisa, 1999.

CAPARRÓS LERA, J.M.; *100 películas sobre Historia contemporánea*; Madrid: Alianza Editorial, 1997.

CHATMAN S.; *Historia y discursos. La estructura narrativa en la novela y el cine*; Madrid: Taunus, 1990.

EISNER, W.; *El comic y el arte secuencial*; Barcelona: Norma, 1996.

ESPELT, Ramón; *Jonás cumplió los 25: La educación formal en el cine de ficción 1975-2000*, Laertes, 2001

FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (Eds.); *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*; Barcelona: Praxis, 1997.

GALLARDO CANO, A.; *El cartel y su lenguaje*; México: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

GEDULD, H.M.; *Los escritores frente al cine*; Madrid: Fundamentos, 1981.

GIL-DELGADO, F.; *Introducción a Shakespeare a través del cine*; Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2001.

GIMFERRER, P.; *Cine y literatura*; Madrid: Planeta, 1985.

GUBERN, R.; *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*; Barcelona: Anagrama, 1996.

LILLO REDONET, F.; *El cine de tema griego y su aplicación didáctica*; Madrid: Ediciones

Clásicas, 1997.

MARINA, J. A.; *Teoría de la inteligencia creadora*; Barcelona: Anagrama, 2000.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E.; *Hacia una nueva concepción de la tecnología educativa*; Madrid: ICE de la UPM, 1981.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E.; *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*; Huelva: Grupo Comunicar, 2002.

MCLUHAN, M.; *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*; Barcelona: Paidós, 1992.

MOUESCA, Jacqueline y ORELLANA, Carlos; *Cine y Memoria del siglo XX*; Santiago de Chile: Lom Ediciones, 1998.

NORDEN, MARTÍN, F.; *El cine del aislamiento. El discapacitado en la historia del cine*; Madrid: Fundación Once, 1998.

ORTEGA, P. Y OTROS; *La tolerancia en la escuela*; Barcelona: Ariel, 1990.

PAZ M.A. y MONTERO J.; *Creando la realidad. El cine informativo 1895-1945*; Barcelona: Ariel Comunicación, 1999.

PEÑA-ARDID C.; *Literatura y cine*; Madrid: Cátedra, 1992.

PEREIRA DOMÍNGUEZ, C.; *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*; Barcelona: PPU, 2005.

RIVERA, Juan Antonio; *Lo que Sócrates diría a Woddy Allen; Cine y Filosofía*; Espasa, 2003.

SEQUEIROS, L.; *Educación para la solidaridad*; Barcelona: Octaedro, 1997.

TORRANCE-MYERS; *La enseñanza creativa*; Madrid: Educación Abierta-Santillana, 1976.

URPÍ, CARMEN; *La virtualidad educativa del cine*; EUNSA, Pamplona, 2000

10. Bibliografía cine en las escuelas.

GISPER, E., *El cine como objeto y materia de estudio: la experiencia DracMagic*;

Cooperativa Promotora de Mitjans Audiovisuales; “Comunicar” N° 5, URL:

<http://www.uhu.es/comunicar>, 1995.

AMEIJEIRAS, S., PEREIRA, MA. C., VILLAR, P., *Evaluación y Análisis de una Propuesta de Intervención pedagógica en Educación y Valores*. Programa Cine y Salud del Ayuntamiento de Orense, en Nuñez Cubero, L. otros (eds.) *Evaluación de Políticas Educativas*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.; VIII Congreso Nacional de Teorías de la Educación, 2001

INSTITUTO PEDAGÓGICO PADRES Y MAESTROS, *Cine y Transversales. Treinta*

películas para trabajar en el aula, Bilbao: Mensajero; 2003.

IRUDI BIZIAK, *Cine en la Enseñanza*; URL: <http://www.irudibiziak.com>; 2006.

BERGALA, A., *Solo por el deseo se aprende*, Suplemento Cultural, Diario Vanguardia, España.; 2004.

BELLIDO, A., *El Aprendizaje del Cine*. Revista “Comunicar”, N° 11. URL: <http://www2.uhu.es/comunicar>; 1998.

CINE Y EDUCACIÓN, *Una lectura diferente*; URL: <http://www.cineyeducación.com.ar>; 2006.

EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO, Revista Educar. Número 21, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Consejería de Educación, URL: www.jccm.es/educacion; 2004.

GONZALVO, A., *Un día de cine, películas para el crecimiento personal*; Jornadas de Lectura y escritura, Talleres: La Diversidad y la Interculturalidad; Zaragoza, URL: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/783/experi.html>; 2006.

ESCUELA EN EL CINE; Cineteca Nacional de Chile, URL: <http://www.cinetecanacional.cl>; 2006.

11. Bibliografía ciclos cinematográficos.

CINE E HISTORIA POR ÉPOCAS, Ministerio de Educación y Ciencias, España, Káiros, Mediateca, La historia filmada URL: <http://iris.cnice.mec.es/kairos/mediateca/cinemateca/historia/>; 2006.

ALFONSO E, P., 1998, *¿Nos gusta tanto hacer pedazos el cine!* Comunicar, Temas, URL: <http://www.uhu.es/comunicar>; 1998.

CINE Y ARTES: EL CINE Y SUS PARTES; 2006, Cine-Fórum, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO); URL: cultura.iteso.mx/cineforum/; 2006.

FOJ, F., ECONOMÍA DE CINE, Recursos Didácticos de Economía para ESO y Bachillerato, URL: www.ecobachillerato.com; 2006.

CINE Y SALUD, Universidad de Salamanca, URL: <http://www.usal.es>; 2007.

VI. FILMOGRAFÍAS

1. Cineastas Latinoamericanos.

- ACUÑA, Ezequiel (arg) *Nadar solo* (2003); *Como un avión estrellado* (2005) Excursiones (2009)
- AGUERO, Ignacio (chi) Cien niños esperando un tren (1988); Aquí se construye (o Ya no existe el lugar donde nací) (2000) El diario de Agustín (2008)
- ARISTARAIN, Adolfo (arg) Parte del león, La (1978); Tiempo de revancha (1981); Últimos días de la víctima (1982); Un Lugar en el mundo (1992); La Ley de la frontera (1995); Martín (Hache) (1997); Lugares comunes (2002); Roma (2004)
- BIELINSKY, Fabián (arg) Nueve reinas (2000); El aura (2005)
- BIZE, Matías (chi) *Sábado* (2004); *En la cama* (2005) *La vida de los peces* (2009)
- BUÑUEL, Luis (de su filmografía en México) *Los Olvidados* (1950); *El* (1953); *Robinson Crusoe* (1954); *Ensayo de un crimen* (1955); *El Ángel exterminador* (1962) *Ese oscuro objeto del deseo* (1977)
- CAETANO, Adrián (uru) *Pizza, birra, faso* (1997); *Bolivia* (2001) *Crónica de una fuga* (2006) *Francia* (2009)
- CAIOZZI, Silvio (ch) A la sombra del sol (1974); Julio comienza en julio (1977); Luna en el espejo (1990); Fernando ha vuelto (1998); Coronación (2000); Cachimba (2004)
- CARRI, Albertina (arg) *Los Rubios* (2003) *La Rabia* (2008)
- CASTILLA, Sergio (chi) *Gringuito* (1998); *Te amo (made in Chile)* (2001)
- COHEN, Gregory (chi) *El Baño* (2005)
- CUARÓN, Alfonso (mex) *Y tu mamá también* (2001) *Hijos de los hombres* (2006) *Rudo y Cursi* (2009) *Madres e Hijas* (2010)
- FRANCIA, Aldo (chi) Valparaíso, mi amor (1969)
- FUGUET, Alberto (chi) Se arrienda (2005) Velódromo (2010)
- GALAZ, Cristián (chi) *El Chacotero sentimental: La película* (1999) *El regalo* (2010)
- GONZÁLEZ INÁRRITU, Alejandro (mex) Amores Perros (2000); 11' 09'' 01 (cortometraje, 2002); 21 Gramos (2003); Biutiful (2009)
- GRAEF-MARINO, Gustavo (chi) *Johnny Cien Pesos* (1993); *Enemigo de mi enemigo* (1999)
- GUZMÁN, Patricio (chi) La Batalla de Chile: La insurrección de la burguesía (1975); La Batalla de Chile: El golpe de estado (1977); La Batalla de Chile: El poder popular (1979);

Chile, la memoria obstinada (1997); Le Cas Pinochet (2001); Salvador Allende (2004), Nostalgia de la luz (2010).

GUTIERREZ ALEA, Tomás (cub) La muerte de un burócrata (1966); Memorias del subdesarrollo (1968); La última cena (1976); Fresa y chocolate (1993); Guantanamera (1994)

JIMÉNEZ, Christian (chi) Ilusiones Ópticas (2008), Bonsái (2011)

JUSTINIANO, Gonzalo (chi) Caluga o Menta –El Niki- (1990); Amnesia (1994); B-Happy (2004) Que pasa con Lupita (2010)

KAULEN, Patricio (chi) Largo Viaje (1967)

LARRAÍN, Esteban (chi) Alicia, en el país; La pasión de Micheangelo (2011)

LARRAIN, Ricardo (chi) La Frontera (1991); El Entusiasmo (1998) Chile puede (2007)

LAVANDERO, Fernando (chi) Este año no hay cosecha (2000), Y las vacas vuelan (2004)

LITTIN, Miguel (chi) El Chacal de Nahueltoro (1969); Los Náufragos (1994); Tierra de Fuego (1999) Dawson, isla 10 (2009)

LOMBARDI, Francisco (per) La ciudad y los perros (1985); La boca del lobo (1988);

Pantaleón y las visitadoras (1999); Tinta Roja (2000,) Ella (2009)

LÜBBERT, Orlando (chi) Taxi para tres (2001)

MARTEL, Lucrecia (arg) La ciénaga (2000), La niña santa (2004), La mujer sin cabeza (2007)

MEIRELLES, Fernando (bra) Ciudad de Dios (2002) El jardinero fiel (2005) Ceguera (2009)

OLGUÍN, Jorge (chi) Ángel Negro (2000) Sangre Eterna (2002) Solos (2008)

PEREIRA DOS SANTOS, Nelson (bra) Vidas secas (1963) Cinema de lágrimas (1995), Guerra y Libertad (1998)

PERELMAN, Pablo (chi) Imagen Latente (1988) Archipiélago (1992)

PÉREZ, Fernando (cub) Suite Habana (2003)

QUERCIA, Boris (chi) Sexo con Amor (2003) Chile Puede (2007) Super (2009)

RABELLA, Juan Pablo y Stoll, Pablo (uru) 25 Watts (2001); Whisky (2004)

REYGADAS, Carlos (mex) Batalla en el cielo (2005), Japón (2006) Luz Silenciosa (2007)

RIPSTEIN, Arturo (mex) El castillo de la pureza (1973); El lugar sin límites (1978); La mujer del puerto (1991); Profundo carmesí (1996); El evangelio de las maravillas (1998); El coronel no tiene quien le escriba (1999) El carnaval de Sodoma (2006)

ROCHA, Glauber (bra) Dios y el diablo en la tierra del sol (1964); Terra em transe

(1967); *Antonio das mortes* (1968)

RODRÍGUEZ, Martín (chi) *Dos hermanos: En un lugar de la noche* (2000)

RUIZ, Raúl (chi) *Tres tristes tigres* (1968); *Palomita blanca* (1973); *Diálogo de exilados* (1974); *Las tres coronas del marinero* (1983); *Tres vidas y una sola muerte* (1996);

Cofralandes, rapsodia chilena (2002); *Días de campo* (2004); *Misterio en Lisboa* (2009)

SALLES, Walter (bra) *Central do Brasil* (1998); *Diarios de motocicleta* (2004) *Paris je t'aime* (2007) *On the road* (2011)

SCHERSON, Alicia (chi) *Play* (2005) *Turistas* (2009)

SCOTT, Ridley (ing) *1492: Conquista del Paraíso* (1992) *Red de mentiras* (2008) *Robin Hood* (2010) *Prometheus* (2012)

SOLANAS, Fernando (arg) *La hora de los Hornos* (con Octavio Getino, 1968); *Sur* (1988); *El viaje* (1992); *Memoria del saqueo* (2004) *Tierra sublevada* (2009)

SOLAS, Humberto (cub) *Lucía* (1968); *La Cantata de Chile* (1975); *Miel para Oshún* (2001) *Barrio Cuba* (2007)

SORIN, Carlos (arg) *Historias mínimas* (2002); *El Perro* (2004) *El camino de San Diego* (2006) *La ventana* (2009)

TABÍO, Juan Carlos (cub) *Fresa y chocolate* (1994); *Guantanamera* (1995); *Lista de espera* (2000) *El cuerno de la abundancia* (2009)

TRAPERO, Pablo (arg) *Mundo grúa* (1999); *El Bonaerense* (2002); *Familia rodante* (2004); *Leonera* (2008) *Carancho* (2010)

WOOD, Andrés (chi) *Historias de fútbol* (1997); *La Fiebre del loco* (2001); *Machuca* (2004) *La Buena Vida* (2008) *Violeta se fue a los cielos* (2011)

2. Cineastas Chilenos.

MIGUEL LITTIN, El Chacal de Nahueltoro (1969); Acta General de Chile (1986); La última Luna (2005), Dawson, Isla 10 (2009)

SILVIO CAIOZZI, Julio comienza en Julio (1979); La luna en el espejo (1990); Coronación (2000); Cachimba (2004).

GONZALO JUSTINIANO, Hijos de la guerra fría (1986); Sussi (1987); El Leyton (2002); Caluga o Menta (1990); Amnesia (1994); B-Happy (2004), Lokas (2008) ¿Alguien ha visto a Lupita? (2011)

RAÚL RUIZ, El tiempo recobrado (1999); La comedia de la inocencia (2000); Días de Campo (2004). Misterio en Lisboa (2010)

ANDRÉS WOOD, Historias de Fútbol (1997); La Fiebre del Loco (2000); Machuca (2004); La Buena Vida (2008). Violeta se fue a los cielos (2011)

MATÍAS BIZE, Sábado (2003); Juego de verano (2005); Llamando (2005); En la Cama (2005); Lo Bueno de llorar (2008). La vida de los peces (2010)

ALBERTO FUGUET, Las hormigas asesinas (2004); Se arrienda (2005). Perdido (2008) Velódromo (2010)

ALEJANDRO FERNÁNDEZ ALMENDRAS, Huacho (2009), Sentados frente al fuego (2011)

ALICIA SHERSON, Play (2005); Turistas (2009)

RICARDO LARRAÍN, La frontera (1991); Pasos de baile (1997); El entusiasmo (1998); Chile puede (2008)

NICOLÁS LÓPEZ, 2000: Florofilia (2000); Promedio rojo (2004); Santos la película (2007), Que pena tu vida (2010); Que pena tu boda (2011)

JORGE OLGUÍN, Angel negro (2000); Sangre eterna (2002), Solos (2008)

LUIS CRISTIÁN SÁNCHEZ, El que se ríe se va al cuartel (1972); Vías paralelas (1975); El zapato chino (1979); Los deseos concebidos (1982); El otro round (1983); Cuídate del agua mansa (1995); Cautiverio feliz (1998); Camino de sangre (2001 - 2003).

ALEX BOWEN, Campo minado (2000), Mi mejor enemigo (2004).

SEBASTIÁN SILVA, La vida me mata (2007); La Nana (2009), Gatos viejos (2010)

IGNACIO AGÜERO, Cien niños esperando un tren (1988); Aquí se construye (o Ya no existe el lugar donde nací) (2000). El diario de Agustín (2008)

SERGIO CASTILLA, Gringuito (1998); Te amo (made in Chile) (2001).

GREGORY COHEN, El Baño (2005),

CRISTIÁN JIMÉNEZ, Ilusiones Ópticas (2009), Bonsái (2011).

ALDO FRANCIA, Valparaíso, mi amor (1969).

CRISTIÁN GALAZ, El Chacotero sentimental: La película (1999), El regalo (2008)

GUSTAVO GRAEF MARINO, Johnny Cien Pesos (1993), Enemigo de mi enemigo (1999)

PATRICIO GUZMÁN, La Batalla de Chile: La insurrección de la burguesía (1975); La Batalla de Chile: El golpe de estado (1977); La Batalla de Chile: El poder popular (1979); Chile, la memoria obstinada (1997); LeCas Pinochet (2001); Salvador Allende (2004), Nostalgia de la luz (2010).

PATRICIO KAULEN, Largo Viaje (1967).

ORLANDO LÜBBERT, Taxi para tres (2001).

PABLO PERELMAN, A la sombra del sol (1974), Imagen Latente (1988), Archipiélago (1992)

BORIS QUERCIA, Sexo con Amor (2003), Super (2009)

JOSÉ LUIS TORRES SILVA, El cielo, la tierra y la lluvia (2008), Verano (2011)

TATIANA GAVIOLA, Mi último hombre (1996), Teresa (2009)

SEBASTIÁN LELIO, Sagrada Familia (2005), Navidad (2009), El año del tigre (2011)

PABLO LARRAÍN, Fuga (2006), Tony Manero (2008) Post Mortem (2010) Prófugos (2011)

VII. PÁGINAS WEB.

<http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/lilibreV/filmo.htm>

Cine y Mundo Clásico: Filmografía de Roma y Grecia, Mitología. Listado de Películas.

<http://www.buscacine.com/html/gp32.html>

BuscaCine: Direcciona a páginas de Cine en la Web, otros temas relacionados con Cine.

<http://www.chileaudiovisual.cl/pag/links.htm>

Chile audiovisual: Pagina de información sobre temáticas audiovisuales. Links, productoras, distribuidoras.

<http://www.fotograma.com/>

Fotograma: Estrenos, actualidad, recomendaciones, Directores, Festivales.

<http://www.100mejores.com/cine.htm>

100mejores.com: Direcciona a sitios con temática de cine.

<http://www.sgcι.mec.es/br/cv/cine/guiaweb.htm>

El Cine español en la Web: Completísimo portal que informa de páginas relacionadas con la temática: sitios oficiales, documentación, festivales, distribuidoras, festivales, material didáctico.

http://www.auladecine.com/libros/aprender_concine/tallercine.html

Aula de Cine: propuestas para apoyar el cine en las aulas. Enlaces, libros, filmografía.

<http://www.todouncine.cl/UsuTele/Index.asp>

Todo un Cine: Cartelera, tráiler, soundtrack.

<http://membres.lycos.fr/cinemaniacos/>

Cine maníaco: Todo sobre Cine. Cine Clásico, Historia del Cine. Citas de Cine, Opiniones de Cine, otros.

<http://www.filasiete.com/index.html>

Fila Siete: Crítica cinematográfica. Making off, críticas. DVD, biografías.

<http://www.alohacriticon.com/elcriticon/>

El Criticón: Cine Clásico y Actual. Estrenos, novedades, críticas de películas de todos los tiempos.

<http://www.xtec.es/~xripoll/lengua.htm>

El lenguaje Cinematográfico: Elementos constitutivos del lenguaje del cine (tiempo, movimiento, ritmo).

<http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/index.html>

MediaCine: Página del Ministerio de Educación y Ciencia de España. Historia del Cine, corrientes artísticas, cine español, tecnología del cine, otros.

http://www.cervantesvirtual.com/portal/LGB/cine_estatica.shtml

Historia y crítica del Cine Español: Biblioteca Virtual Miguel Cervantes. Guiones, tesis, foro de investigación.

www.comunicacionymedios.com/Recursos/cine/Cine.htm

Comunicación y Medios: Asociación Francesa para la Investigación de la Historia del Cine. Revista de cine con comentarios sobre clásicos, actores, directores, filmotecas españolas, páginas especializadas, links.

<http://www.diversica.com/>

Diversica, diversión inteligente: Página especializada en cine del portal Universia. Cartelera, crítica, link a páginas temáticas.

<http://www.usb.edu.mx/general/recursos/cine.html>

Universidad Simón Bolívar: Recursos educativos. Links en español e inglés sobre Cine.

<http://www.uc3m.es/uc3m/serv/BIB/HUM/cine.html>

Universidad Carlos III Madrid: Directores, Productoras, Festivales, Anuarios, estadísticas, cronologías, revistas, organismos e instituciones internacionales.

<http://www.labutaca.net/>

La Butaca: Estrenos, preestrenos, reseñas, carteles, libros, clásicos.

<http://www.elcine.com/>

El Cine: Estrenos, Noticias, Críticas, Biografías.

<http://www.cinehistoria.com/>

Cine Historia. Una propuesta didáctica: Aportes didácticos, fuentes de información.

http://www.sodepaz.org/prismadelsur/material_didactico.htm

Cine y Desarrollo. Solidaridad para el desarrollo y la Paz. (Sodepaz): Temáticas sobre desarrollo, derechos humanos, medio ambiente otros, con sugerencia de filmes y su ficha técnica de trabajo.

http://www.mariapinto.es/alfamedia/cine/recursos_cine.htm

Alfamedia: Direcciones Web, revistas, Buscadores, Historia del Cine, Géneros de Cine, Géneros Informativos del Cine, Museos del Cine y festivales, pedagogía del

Cine.

<http://www.cine.com/>

Cine.Com: Películas, estrenos, cartelera, descarga películas, actores.

<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/cinedocnet/index.htm>

CineDocNet: Realizada en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Ofrece información sobre congresos, empresas, formación o industria del cine. Desde Últimos Contenidos se puede acceder al portal en actualización.

<http://www.cineydv.com/>

Cine y DVD: Artículos, estrenos, tráiler, reportajes, cine en DVD, foro, enlaces.

<http://www.filmsite.org/>

Greates Films: Gran archivo y buscador sobre el cine norteamericano: historia, películas, géneros y fuentes bibliográficas. Completísima página sobre los grandes filmes, los ganadores del Oscar, grandes escenas y momentos.

<http://spanish.imdb.com/>

The Internet Movie Database: La mejor base de datos sobre películas, actores, directores, etc. Traducida parcialmente al español. Ofrece información sobre estrenos.

<http://www.filmsite.org/filmh.html>

Film History of Decade: Cronología de la historia del cine por décadas.

<http://cine2020.espaciolatino.com/>

Abadía del Cine 2020: Página dedicada íntegramente al séptimo arte. Historia, Archivos, Historia, recomendaciones, mejores películas, estrenos, novedades, fondos, y un largo etcétera.

<http://www.oscar.com/>

Oscar.com: Todo sobre el premio Oscar. Nominados, noche del oscar.

<http://www.europeanfilmacademy.org/>

European Film Academy: Página oficial de la Academia Europea de Cine
Actividades, prensa Links.

<http://www.lescesarducinema.com/cesar/home.html>

Academia Francesa de Cine: Los nominados, la Academia, Palmares, Filmes del año.

<http://www.daviddidonatello.it/>

Academia Italiana de Cine: Página Oficial de la Academia Italiana y su Premio David de Donatello.

<http://www.alohacriticon.com/viajeliterario/>

Viaje Literario: Link a Literatura y Cine, donde se encuentran los autores ordenados por alfabeto y la referencia a un filme de su obra literaria.

www.elojoquepiensa.com

El Ojo que piensa: Revista Virtual de Cine Iberoamericano. Artículos, análisis cinematográfico, links.

<http://www.edualter.org/material/pau/paz.htm>

Edualter: Red de recursos en educación para la Paz, el desarrollo y la Interculturalidad. Propuestas Didácticas. La Paz a través de los Medios Audiovisuales. Una interesante página con el análisis de varias películas y sugerencias didácticas para trabajarlas.

<http://www.cinescola.info/>

Cinescola: Interesante sitio con propuestas de películas para trabajar con ellas en el aula y sugerencias didácticas para hacerlo. En catalán.

<http://www.dejavucultura.cl/>

Dejavu: Consultora Educativa. Página chilena en la que un grupo de profesionales de diferentes áreas con el interés de contribuir activamente al desarrollo y optimización de la educación en Chile. Tienen una interesante sección de cine.

<http://www.duiops.net/>

Duiops.Net: Página con un interesante apartado de Cine: películas míticas, actores y actrices inolvidables, cartelera, los mejores directores.

<http://www.cinefantastico.com/>

CineFantástico: Página dedicada exclusivamente a este género del cine. Estrenos, cartelera, avances, videos y fotos.

<http://www.cinesa.com>

Cinesa: Estrenos, cartelera.

<http://www.cinexcepcion.com/>

Cinexcepción: Revista Online de Cine, abierta a propuestas y nuevas ideas de sus lectores en la Web. Gráfica novedosa

<http://www.trendesombras.com/>

Tren de sombras: Revista de análisis cinematográfico.

<http://www.contrapicado.net/>

Contrapicado: Revista de Cine Online. Festivales, Filmoteca, Festivales.

<http://www.expcinema.com/site/index.php>

Experimental Cinema: Página en Inglés, dedicada al cine experimental en el mundo. Noticias relativas a festivales dedicados a este tipo de cine.

<http://www.tucine.com/>

TuCine: Guía Cinematográfica Venezolana. Salas de Cine, Cartelera, festivales, críticas.

<http://mexico.blogalaxia.com/>

Blogalaxia: Blog que ofrece todo tipo de contenidos y redirección a blogs especializados en Cine.

<http://www.tijeretazos.net/>

Tijeretazos: Revista de Literatura y Cine.

<http://antesdelamanecer.bitacoras.com/>

Antes del Amanecer: Cine y otras perversiones intelectuales. En cartel, estrenos, lecturas en Internet.

<http://www.terra.es/cine/>

Terra: Página especializada española. Filmoteca, Tráiler, Estrenos.

<http://www.xtec.es>

Historia del Cine: Interesante página que abarca todas la épocas de la historia del cine, además, lenguaje filmico, mediateca, links.

<http://easyweb.easynet.co.uk>

Museo de la Imagen en Movimiento: Página de este museo en Londres.

<http://www.scaruffi.com/cinema.html>

Los mejores films: Completísima página sobre los mejores filmes, historia del Cine, websites, eventos de San Francisco.

<http://www.widescreenmuseum.com/index.htm>

The American Wide Screen Museum: Excelente página con diseño cinematográfico. Historia del sonido, del color y formatos de pantalla.

<http://frenchfilms.topcities.com/>

Cine Francés: Los mejores filmes, actores, directores, bibliografía. De gran calidad y contenido. Una de las mejores en su género.

<http://www.paginadeinicio.net/>

Página de Inicio: Tráiler, Críticas.

<http://dreamers.com>

The Dreamers: Página con vínculo a Cine. Noticias, últimas películas, modificaciones.

http://www.elcultural.es/HTML/20061109/Cine/CINE_ind.asp

El Cultural.es: Página Online de la revista del periódico El Mundo de España.
Recomendaciones, entrevistas, galería de imágenes, estrenos.

<http://www.laventanaindiscreta.net/>

La ventana indiscreta: Blog de enlaces sobre cine, tráiler, otros.

<http://elamante.com.ar/>

El Amante: Críticas, Cine en TV, Links.

<http://www.estrenosdecine.net>

Estrenos de Cine: Enlaces, Noticias

<http://www.bafta.org/site/page2.html>

Academia Británica de Cine y televisión: Sitio oficial, con detalles sobre su historia, afiliados, premios, publicaciones, eventos.

<http://www.berlinale.de/>

Festival de Cine de Berlín: Página Oficial de este festival de prestigio mundial que otorga el Oso de Oro.

<http://www.sansebastianfestival.com/>

Festival Internacional de San Sebastián: Página Oficial de este importante festival español.

<http://www.scoremagacine.com/index.php>

Store Magazine: Página especializada en música del Cine. Compositores, Reseñas, Links.

<http://www.bsospirit.com/>

BSO Spirit: Bandas Sonoras y música del cine. Reseñas, artículos, entrevistas.
Entrega completa reseña de la música de los filmes en estreno.

<http://www.allmovie.com/>

All Movie Guide: Base de datos británico.

<http://www.asiandb.com/>

Asian Movie Database: Cine, música, fotos del cine Asiático.

<http://www.mcu.es>

Cine y Audiovisuales: Base de datos de la cinematografía española. Filmoteca española. Anuario, cine y vídeo, festivales. Excelente.

<http://www.archive.org/index.php>

Películas clásicas gratis: Página para descargar gratuitamente películas clásicas en versión original.

<http://www.porlared.com/>

Por la red: Revista Online sobre la Industria Cinematográfica. Producción, Distribución, Exhibición.

<http://ratonesdefilmoteca.blogspot.com/>

Ratones de Filmoteca: Web Blog dedicado al Cine. Webs de interés, Festivales de Cine, Prensa Digital, Archivos

<http://es.geocities.com/topgualycinema>

TopGualy: Todo sobre cine.

<http://www1.universia.net>

Aula Digital Universitaria: Enlaces a páginas dedicadas al cine.

<http://www.cnc.fr>

Centro Nacional de la Cinematografía, Francia: Sitio Oficial con estadísticas, archivos franceses de películas, eventos.

<http://www.loc.gov/film/arch.htm>

Public Moving Image Archives and Research Centres: Centros de Investigación y archivos cinematográficos en todo el mundo. Recopilación de enlaces y recursos de centros y organismos relacionados con la cinematografía.

<http://www.fipca.com/>

Federación Iberoamericana de Productores Cinematográficos y Audiovisuales: Página Oficial de esta asociación.

<http://www.europa-cinemas.org>

Europa Cinemas: Información sobre distribución y exhibición de películas en Europa. Tiene una base de datos que se puede consultar por título, autor, nacionalidad, año de producción, etc.

<http://www.historicfilms.com/>

Historic Films: Biblioteca de imágenes de archivo, incluye demos, base de datos y pedidos en línea.

<http://silent-movies.com/>

Silent Movies: Excelente página. Contiene información y fotografía de actores de cine mudo, productores, directores, etc. Monográficos sobre Harry Langdon, Roscoe Arbuckle, slapstick y otros temas de interés. Se puede ver trozos de películas mudas de los grandes directores.

<http://www.silentera.com/>

Silent Era: Contiene noticias sobre la publicación en vídeo de películas, restauraciones, directorio e información de películas, actores, etc. de la etapa del cine mudo.

<http://www.csse.monash.edu.au/~pringle/silent/>

Silent Movies: Incluye abundante información sobre diversos aspectos del cine mudo: actores, películas, música, etc. y bastantes enlaces de páginas relacionadas, así como un directorio de grupos y asociaciones norteamericanas.

“Los Tónicos de la Voluntad” en la URL:

<http://www.madrimasd.org/cienciaysociedad/resenas/ensayos/resena.asp?id=162>

Balmes, J. URL:

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras>

VIII. AUTORES E INVESTIGADORES CONSULTADOS.

Urpí, Carmen, Profesora Titular, Área de Educación Estética, Universidad de Navarra, España.

Pereira, Carmen, Profesora Titular de Universidad de Vigo. Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Ourense. Universidad de Vigo, España.

Ignacio Aliaga, Director Cineteca Nacional de Chile, Chile.

IX. GLOSARIO.

Angulación. Inclinação del eje de la cámara respecto al sujeto que ha de ser captado.

Angulo contrapicado. Cuando la cámara se sitúa por debajo del sujeto.

Ángulo normal o neutro. Cuando el eje del objetivo está a la altura del sujeto, paralelo al suelo.

Ángulo oblicuo o aberrante. Cuando el eje de la cámara se inclina a derecha o izquierda de la vertical.

Ángulo picado. Cuando la cámara se sitúa por encima del sujeto.

Argumento o trama. Desarrollo de un tema por medio de la acción que se narra.

Atmósfera. Se denomina atmósfera al espacio de influencia de una película, al ambiente favorable o adverso que se pretende crear en determinadas escenas. En el cine la atmósfera se planifica con cuidado con el fin de lograr la comunicación interactiva entre lo que hay en la pantalla y el espectador.

Autor, Cine de... Es el realizado por directores que se caracterizan por algún estilo o cualidad, y que controlan todo el proceso cinematográfico, incluida postproducción.

Banda de diálogo. Es aquella sobre la que se registra el diálogo de la película, de efectos especiales, en la que se han montado todo tipo de sonidos ambientales que arropan a las acciones (tales como grillos, tráfico, pájaros, etc.).

Banda de efectos sala. Es la banda en la que se montan todos los sonidos de ambiente que dependen de las actuaciones de los protagonistas, o de los movimientos de objetos, o manipulación de enseres. Pasos, rotura de cristales, movimiento de vajilla, puertas, revólveres, etc. Muchas veces se doblan en el estudio de sonido.

Banda de mezclas. Es la banda sonora del filme, mezcla del “sound track” y la banda de diálogos.

Banda de música. Contiene la grabación de la música de la película convenientemente montada en sus lugares correspondientes.

Banda sonora. Puede ser óptica, que se registra haciendo incidir un rayo luminoso que varía de intensidad con la variación de timbre y velocidad de sonido sobre una película virgen, magnética, cuando está adherida a la película en una banda estrechísima, o es una cinta de 35 mm. Que se proyecta en doble banda. Físicamente es la tira óptica o magnética impresa a la izquierda de los fotogramas que almacena todos los sonidos. Figuradamente es el conjunto de sonidos del film: voz, música, efectos sonoros...y silencio. De forma incorrecta se llama así a la música de la película para su venta en disco.

Bandas. En la copia Standard de la película hay dos bandas, una dedicada a la imagen y otra dedicada al sonido.

Cámara lenta. Efecto que se logra acelerando el paso de imágenes ante el obturador y proyectando a más velocidad. Es la forma popular de llamar a la ralentización de la imagen (o ralenti) que, de forma paradójica, se consigue proyectando a velocidad normal (24 f/sg) imágenes rodadas a mayor cadencia (48 ó 72).

Cámara rápida o acelerado. Se logra con cámaras de filmación lenta y reproduciendo a mayor velocidad. Es el efecto que proporciona lo que llamamos celuloide rancio, de apariencia cómica, por lo que actualmente se utiliza muy poco.

Campo. Es el espacio en el que entran todos los personajes y objetos visibles en la pantalla. Lo que nos suponemos u oímos queda fuera de campo.

Cine. De cinematógrafo (Hermanos Lumière)

Cine de arte y ensayo. Se denominó de esta forma a un cine cuya característica más definitoria era su capacidad de innovación y experimentación formal. Se empleó inicialmente el término para diferenciar a las películas “artísticas” de las exclusivamente comerciales. Aunque no existió nunca como movimiento o tendencia se pudo consolidar en cierto momento cuando algunas películas se proyectaban casi exclusivamente en determinados cines, llamados de “arte y ensayo” que circulaban en dicha red de distribución.

Cine de vanguardia. Este calificativo abarca una inmensa variedad de tendencias en la historia del cine, ya que es un término relativo al momento en el que se denomina. En esta categoría de filmes se suele incluir no sólo a estilos tan diversos como el dadaísmo, el surrealismo, el futurismo, el impresionismo, el expresionismo o la abstracción, sino el llamado cine marginal o “underground”. Entre los logros que han caracterizado muchas películas de vanguardia está la búsqueda de una forma poética más pura y libre de la lógica narrativa, la profundización en el realismo o el desdén por el naturalismo. Una figura de renombre universal es Luis Buñuel.

Cine independiente. En los EEUU, a partir de la década de los 60, la nueva generación de directores se forma en la televisión. Se trata de unos cuantos cineastas inquietos también por hacer un nuevo cine narrativamente más independiente que no por el producido tradicionalmente por Hollywood; directores como Cassavettes, Lumet, Mulligan, Penn o Nichols. Muchos de ellos

operaron desde Nueva York y crearon el cine underground, anti comercial, antihollywood y de vanguardia.

Cine Underground (Cine-subterráneo). Término acuñado por la prensa para describir a todo el cine marginal, abarcando aspectos importantes del cine independiente.

Cinéma vérité. Paralelamente a la “nouvelle vague”, muy cercano al mismo y con grandes coincidencias aparece en Francia él, “cinéma vérité”, de tendencia documentalista, que busca captar la vida tal como es. Nace a partir de la necesidad de algunos cineastas de filmar la realidad sin condicionamientos. Se hace posible con la fabricación de cámaras más ligeras, que permiten sincronizar al mismo tiempo el sonido, sin necesidad de la claqueta. Las filmaciones con la cámara al hombro, cambian muchos de los principios del cine y hacen posible la improvisación. De alguna manera era heredero de la filosofía fenomenológica. Históricamente podemos situar en este estilo el cine de Dziga Vertov y de Robert Flaherty; pero tuvo especial auge a fines de los 50 y principios de los 60 en cineastas franceses como Jean Rouch, Edgar Morín, Chris Marker, Willy Rozier y François Reichenbach, y en los norteamericanos Don A. Pennebaker, Robert Drew y Richard Leacock.

Cinemascope. Un formato panorámico de pantalla. Fue un cambio sustancial en la proyección y filmación de películas, al lograr una visión espectacular de situaciones y paisajes. La primera película fue “*La túnica sagrada*”.

Cinerama. Sistema de filmación y proyección, en el que con tres cámaras de 35 milímetros se rodaba la escena y tres proyectores pasaban simultáneamente las tres películas sobre una gigantesca pantalla curva que abarcaba prácticamente el campo de visión de los espectadores. Se estrenó en Nueva York el 30 de septiembre de 1952.

Claqueta. Pizarra que lleva escrito el título de la película, el del director y el del director de fotografía, además de unas casillas libre en las que se escribe el número de secuencia, de plano y de toma. Una bisagra la una a una tira de madera, con la que se puede dar sobre la pizarra un golpe seco (clac). Al filmar ese golpe con sonido directo, al mismo tiempo que impresiona el fotograma registrar el sonido, con lo que facilita la sincronización posterior en el momento del montaje. Los textos en la pizarra ayudan a ordenar el material filmado.

Clímax. En cine, el momento culminante de una secuencia.

Contenutismo. Consiste en la valoración de una película por sus contenidos, relegando a un segundo plano el estilo y la forma. Valora sobre todo el mensaje y la trascendencia de la historia en el espectador.

Comedia. Género destinado a provocar risa y diversión.

Continuidad/raccord/racor. En el guión es la construcción absolutamente detallada de la historia redactada de manera literaria, escena por escena y con sus diálogos. En el rodaje es coherencia entre los elementos de un plano y los de los siguientes. Al rodarse las películas frecuentemente en desorden cronológico (ya que se filma atendiendo a campos de luz, decorados, intensidad de las secuencias, climatología o compromisos de disponibilidad de actores, medios o personal técnico), el cuidado de la continuidad es esencial para evitar rupturas en la fluidez de la acción o el diálogo, así como discrepancias en los detalles, grandes o pequeños.

Corte. Es la forma directa de efectuar la transición entre dos planos. Se llama también cambio de plano por corte simple.

Cortometraje. Película de una duración menor a 30 minutos.

Crédito. (Por rótulos, títulos). Anglicismo innecesario que se refiere a los títulos que anteceden o siguen a una película, en la que se citan todos los datos de realización de la misma. A veces se les denomina, en redundancia, títulos de crédito. Tienen una gran importancia para conocer lo que hay tras una película. Algunos directores se han esmerado en presentarlos de forma cinematográfica convirtiéndolos en verdaderas obras clásicas.

Cuadro. Zona delimitada por los cuatro bordes de la pantalla.

Decorados. Espacios artificiales de diversos materiales y en especial de cartón-piedra y madera que simulan lugares reales. Durante mucho tiempo los directores los preferían, debido a la facilidad para el control de la luz y para el movimiento de la cámara. A partir de los movimientos cinematográficos europeos tras la II guerra Mundial, los escenarios naturales, rodar en las calles, por ejemplo se hicieron cada vez más comunes.

Desenlace. Es el momento final de un film, en el que se resuelve el relato, feliz, trágicamente o con final abierto a varias posibilidades.

Director/Directora. Responsable creativo del film. Es su función dirigir la puesta en escena a partir de un guión técnico en el que debe tener gran responsabilidad y libertad. Debe también supervisar el montaje, aunque no siempre los responsables de producción les permiten total libertad. Muchos directores aspiran también a producir con el fin de tener la libertad plena.

Distancia mecánica. La que se logra mediante objetivos, sin trasladar la cámara de lugar. Existen objetivos llamados grandes angulares, que amplían el campo de visión, y los teleobjetivos, que lo acercan. Existen, además, objetivos de distancia focal variable (zoom) que posibilitan incluso el cambio de dicha distancia en plena toma.

Doblaje. Aplicar la voz en los diálogos tras el rodaje, y montaje, del film. Se utiliza para poner en el idioma de los espectadores lo que se había rodado o producido en otro idioma.

Edición: Se llama así al montaje cuando se hace en vídeo o sistemas informáticos. En sentido amplio, editar es montar.

Edición Digital: Montaje elaborado mediante equipos informáticos, ya sea basado en hardware o software.

Efectos especiales (FX). Todo el cine está repleto de efectos especiales, ya sean difíciles o complicados, aunque generalmente se les asigna más a los que son peligrosos o complicados. Lo que sí es característico de ellos es que siempre responden a técnicas de trabajo, algunas muy sofisticadas. Pueden ser mecánicos, sonoros, físicos, químicos, cinéticos... La lluvia, la niebla, los terremotos, el fuego, los cristales trucados, la nieve la sangre falsa, etc.

Eje de cámara: Recta imaginaria definida por la orientación de la cámara, que se extiende desde ésta al objeto filmado.

Elipsis. Es un salto en el tiempo y/o en el espacio. El espectador no pierde la continuidad de la secuencia aunque se han eliminado los pasos intermedios.

Emulsión: En fotografía, fina capa de sustancias químicas sensibles a la luz, adheridas a una base / soporte, que reaccionan en la exposición registrando la imagen que recibe el objetivo de la cámara. En función de la composición de la emulsión, distintas películas presentan distinto grado de sensibilidad a la luz. Dicha sensibilidad se expresa en unidades ASA, cuyos valores más frecuentes oscilan entre los 50 ASA (baja sensibilidad) y 400 ASA (alta sensibilidad).

Encadenado. Una transición de planos por sobreimpresión pasajera, más o menos larga, de las últimas imágenes de un plano y las primeras del plano siguiente.

Encuadre. Es la selección del campo abarcado por el objetivo en el que se tiene en cuenta el tipo de plano, el ángulo, la altura, y la línea de corte de los sujetos y/u objetos dentro del cuadro, y su precisa colocación en cada sector, para lograr la armonía de la composición y la fluidez narrativa con que se habrá de montar posteriormente. Es decir, la forma de organizar la toma. Es uno de los momentos más delicados e importantes de la filmación ya que en él se tiene en cuenta el tipo de plano, la colocación de objetos y actores, la ubicación de la cámara y todos los puntos de vista que se requerirán para iniciar la toma.

Escena. Tal y como se llama en teatro, es la toma que coincide con la entrada y salida de actores del marco de filmación. Es una unidad de tiempo y de acción que viene reflejada en el guión cinematográfico. Suele explicar el momento y lugar en el que sucede algo. Ejemplo: Parque de atracciones. Exterior. Noche.

Etalonaje: Es el proceso de ajuste y/o igualado progresivo de la fotografía de cada toma montada, a partir del primer copión (moviola) o telecine (vídeo o sistema digital). Así se homogeneiza todo el proceso para evitar saltos de continuidad de luz.

Expresionismo. Un movimiento o corriente cinematográfica que se desarrolló en Alemania entre 1913 y 1930, en conjunción con otros movimientos artísticos, literatura, arquitectura, música, fotografía, etc. que el cine integró y entregó al público. Tal vez el ejemplo más clásico sea *El gabinete del Dr. Caligari* (*Das Kabinett des Doktor Caligari*, 1919), de Robert Wiene.

Falta de raccord/racor. Es la ausencia de coherencia entre dos planos. Algo que sobra o que falta, una copa vacía y luego llena. En realidad se llama a cualquier incoherencia entre secuencias, a un anacronismo muy significativo, no previsto, de época (un reloj en un personaje medieval).

Film editor: Nomenclatura que recibe el montador en lengua inglesa.

Flashback (vuelta atrás). Es un recurso narrativo por el que se cuentan hechos ya sucedidos. Por medio del recuerdo, del sueño, de la narración de una historia, de la diferente óptica de un suceso por parte de varios personajes, a partir de la lectura de un libro de historia. Como ejemplo: *Ciudadano Kane*, de Orson Welles.

Flashforward (ir hacia delante). Es una escena soñada, o proyectada hacia el futuro, o pensar lo que hubiera sido. La secuencia de los panecillos de Charles Chaplin en “La quimera del oro”, o los sueños de los personajes del pueblo en “Bienvenido, Mister Marshall” de Luis G. Berlanga.

Fotograma. Cada uno de las imágenes que se suceden en una película cinematográfica rodada en celuloide. Es el elemento más pequeño de la película.

Frame: Equivalente del fotograma en soporte magnético (cinta de vídeo, donde la imagen está codificada electrónicamente). Un segundo de vídeo está compuesto de diversos números de frames, según la norma de grabación. En la norma PAL, utilizada en la mayoría de países europeos, un segundo contiene 25 frames. En la norma NTSC, estándar norteamericano, un segundo contiene aproximadamente 30 frames.

Free cinema. En Gran Bretaña, es el equivalente al “cinema verité” en Francia. El “free cinema” se encuadra dentro de una estética contestataria, insatisfecha con la sociedad en que vive, crítica para con su sociedad puritana y clasista; plantea las inadaptaciones sociales que ocasiona la vida en las grandes ciudades industriales y la soledad del hombre contemporáneo en ellas. Los cineastas más representativos han sido Lindsay Anderson, Tony Richardson o Karel Reisz. En la Alemania federal, el “nuevo cine alemán” generó cineastas como Fassbinder, Herzog o Wenders. Hay que tener en cuenta en todos ellos la influencia del “mayo del 68”.

Fuera de campo. Acción o diálogo que oímos pero no vemos ya que tiene lugar fuera del campo visual o campo de la cámara.

Fundido. Es una transición entre planos, en la que desaparece progresivamente la imagen que se fundía en negro y se disuelve por completo antes de que otra imagen surja de la misma oscuridad. Oscurecimiento gradual de la pantalla hasta quedar totalmente negra (fundido en negro) o, excepcionalmente de otro color, abriéndose el siguiente. *Fade-in* se llama al que cierra y *Fade-out* al que abre. Se usa para indicar el paso del tiempo o un cambio radical de escenario.

Fundido encadenado. Es un fundido más suave, en el que el plano es sustituido por otro que se le superpone progresivamente, sin corte.

Gag. Es un “golpe cómico” que no se espera. Puede ser visual, verbal o sonoro. Es tan importante en la historia del cine que durante muchos años ha existido en Hollywood la profesión de “gagman”, que era quien inventaba las ocurrencias. En las películas cómicas estaba al lado del director para improvisar situaciones durante la misma acción del rodaje.

Género. Es una forma de clasificar las películas por su temática o estilo. Se habla de musical, policíaco, histórico, documental, etc.

Grúa. El vehículo que soporta la cámara, que va sobre una plataforma giratoria y permite realizar multitud de movimientos. Es esencial para los planos secuencia complicados.

Guión. Es la idea de lo que va a ser la película plasmada por escrito, con narración, diálogos, descripción de personajes y escenarios.

Guión técnico. Es el guión al que se añaden multitud de anotaciones y elementos que tienen que ver con el rodaje. Tiene más que ver con la planificación.

Jirafa/Boom. Es el soporte telescópico que se utiliza para sujetar el micrófono sobre los actores y moverlo al lugar necesario para captar todos los diálogos. Se coloca a suficiente altura sobre los intérpretes con el fin de que la cámara no lo filme.

Jump-cut. Montaje que supone un salto visible en la continuidad de la acción, provocando un salto apreciable, ya sea de personajes o situaciones.

Largometraje. Película de duración superior a 60 minutos.

Mediometraje. Película con duración entre 30 y 60 minutos.

Melodrama. Género en el que se entremezcla lo sensible y emocional a la vida cotidiana.

Montaje. La organización de la película tras el rodaje. Elegir, cortar y pegar los diferentes trozos de película, con una idea determinada por el guión. Durante el proceso de montaje se seleccionan y descartan secuencias y se imprime el ritmo a la película.

Noche americana. Es un procedimiento de rodaje, muy utilizado en el cine norteamericano que consiste en filmar por el día y que parezca que es de noche. En algunas películas se aprecia que las sombras no corresponden a la noche, a pesar de los aspectos azulados u oscuros de la escena. Se realiza por medio de filtros de color y de la colocación de la luz hacia la cámara con el fin de semivelar la película. Las nuevas tecnologías hacen inútil este artificio, que por otra parte se nota mucho.

Panorámica. Movimiento de rotación de la cámara sobre su soporte. Puede ser horizontal, vertical, circular, de barrido.

Película. Es la cinta que se proyecta. Ha sido con el tiempo de diversos materiales. La más conocida en sus primeros cincuenta años fue la de celuloide. Actualmente se hacen de triacetato de celulosa, que no se inflama. Es sus bordes tiene unas perforaciones que sirven para el arrastre en el proyector. Los formatos de la película son muy variados, pero los más comunes han sido los de 16 mm. y 35 mm. El de 70 mm se hizo muy común en la década de 1960, hasta el presente.

Persistencia retiniana. El ojo retiene las imágenes durante una fracción de segundo después de su desaparición, lo que permite ver 24 imágenes fijas por segundo como una imagen en movimiento continuado.

Plan de rodaje. Se llama a un documento gráfico, normalmente en forma de tablero, que indica a los participantes en el rodaje, en un calendario, el número de planos, escenas o secuencias a rodar por día, la participación de actores y figurantes y los requerimientos de todo orden que deben estar disponibles para cada jornada de trabajo.

Plano. Es lo filmado de una sola vez. No obstante, plano también se llama el espacio que recoge la filmación en relación con la figura humana: plano general, plano entero, plano americano, plano medio, primer plano, plano detalle.

Plano-secuencia. Secuencia filmada en continuidad, sin corte entre planos, en la que la cámara se desplaza de acuerdo a una meticulosa planificación.

Planteamiento. Siguiendo la terminología de la literatura, es la parte inicial de la trama en la que se presentan los personajes y el conflicto que se va a desarrollar.

Productor. Es quien aporta (o gestiona la búsqueda) el dinero para la película. A veces se convierte en productor ejecutivo, cuando debe controlar el presupuesto, hacer los contratos, conseguir los permisos de rodaje, procurar la comida y alojamiento del equipo.

Raccord (Racor). Es la coherencia entre unas secuencias y otras. En gramática equivale al papel que hace la concordancia. Si una actriz lleva un vestido roto en una secuencia debe mantenerse así mientras dure esa situación. Lo contrario se llama “falta de raccord”.

Realizador. A veces sinónimo de director. Se le llama sobre todo cuando se ocupa sólo de la puesta en escena y del rodaje.

Ritmo. Es el movimiento que se imprime a la acción en una película y se consigue adecuando la duración de cada plano y los recursos sonoros, icónicos y expresivos que se utilizan. El ritmo puede lograrse con planos de corta duración y numerosos, en un ritmo rápido, con planos de larga duración y muy poco numerosos, en un ritmo lento, planos cada vez más breves, o cada vez más largos (in crescendo), o sin norma fija, con cambios bruscos. Los sonidos y la música pueden apoyar el ritmo de las imágenes.

Rush. Se llama a los fragmentos de cada toma.

Script. Se llama así a la secretaria de rodaje. Realiza una función muy importante y de gran responsabilidad en el desarrollo de la película. Una de sus más relevantes tareas es la de lograr que haya continuidad entre las escenas, dejando claramente constancia de cualquier detalle que vaya a ser continuado en la secuencia posterior, aunque medien entre ellas días o espacios de tiempo muy amplios, con el fin de evitar incoherencias de rodaje y faltas de racor.

Secuencia. Es una acción un tanto complicada en la que se mezclan escenas, planos, lugares. No tienen por qué coincidir en ella en tiempo filmico y el real. Poseen una unidad de acción, un ritmo determinado y contenido en sí misma. Se puede comparar al capítulo de una novela.

Serie B. Películas de menor presupuesto en función de expectativas comerciales.

Sonido directo. Grabar los diálogos y sonidos al mismo tiempo que se realiza el rodaje. Se gana en naturalidad pero se pierde en claridad de voz.

Suspense. Estrategia creada por el director de una película para mantener en vilo al espectador, ya sea mediante recursos que prolongan la tensión, o dando informaciones al espectador sobre cosas que los protagonistas no conocen.

Sound track. Es una banda en la que se registran los sonidos de todas las bandas menos la de diálogos.

Story Board. Es como un cómic con la historia dibujada de la película, expuesta plano a plano por medio de dibujos que señalan el encuadre a realizar y van acompañados de los textos con los diálogos correspondientes. Es muy útil en el momento del rodaje, pues facilita el trabajo de los técnicos sobre todo en secuencias de acción. Es imprescindible donde hay efectos especiales que posteriormente han de superponerse.

Telefilm. Es una película realizada para televisión y que se ajusta a sus técnicas de filmación y montaje.

Tema. La idea o ideas de fondo que se quieren transmitir a través de una trama argumental.

Títulos de crédito (*ver créditos*). Son los rótulos que aparecen al principio y al final de la película: título, nombres de los actores y otros profesionales que han trabajado, y otras informaciones interesantes sobre el film.

Toma. En la gramática del lenguaje, se puede decir que la toma es el momento que transcurre desde que el obturador se abre hasta que se cierra. Equivale a la palabra *plano*, que es la unidad operativa elemental de la película. Si el fotograma es la palabra, el plano es la frase. Es la filmación o fotografiado. También se llama a la acción de filmar: *vamos a hacer una toma*.

Tráiler/Sinopsis. Es el avance de una película. Se realiza con fines publicitarios, para que los espectadores de una película queden atraídos por otra que se proyectará en el cine días después. Actualmente los podemos ver en Internet, mucho más cortos. Directores de fama, como Orson Welles han hecho tráileres de sus películas, que hoy son considerados como verdaderas obras de arte.

Trama. Línea de estructura de una historia en donde se planifican los conflictos y las tensiones para tener atrapada a la audiencia con el desarrollo de los acontecimientos.

Travelling. Movimiento de cámara obtenido mediante el desplazamiento de la misma sobre raíles o cualquier otro sistema.

Thriller. Género cinematográfico o literario que persigue despertar la emoción, la intriga, la tensión y el suspenso a partir de la narración de algún hecho criminal o judicial, también puede referirse a las películas cuyo fin es un tanto abierto, inconcluso y que se prestan a distintas interpretaciones.

Voz en off. Es la voz de alguien que no está en escena. Puede ser narrador, un pensamiento de alguien que está en escena, una canción desde fuera de campo, etc.

X. INSTRUMENTO DE MEDIDA

1. CUESTIONARIO

CINE CLUB ESCOLAR 2010

Instrucciones

Este cuestionario va dirigido a sus inquietudes, preferencias e intereses sobre el cine como recurso educativo. El valor de este cuestionario anónimo es únicamente orientativo. Los resultados obtenidos sólo servirán para conocer sus opiniones dentro de un estudio sobre la implementación del cine club escolar en los colegios. Le, agradecemos responda lo más sinceramente posible partiendo de que no habrá respuestas equivocadas. Reciba por ello nuestro agradecimiento.

IDENTIFICACIÓN

(Marque con X según corresponda)

Nombre del colegio.....

Comuna.....

1. Sexo

Masculino.....Femenino.....

2. Su edad es.....años.

3. Curso:.....

HÁBITOS Y GUSTOS POR EL CINE

4. Mencione alguna película (vista en cine, televisión o video) cuando era niño (a) y que recuerde especialmente. Explique por qué tiene ese buen recuerdo de ella.

5. ¿Qué película ha visto recientemente? ¿Podrías nombrar cuál y explicar brevemente porqué le gustó?

.....

6. ¿Recuerda alguna película chilena que le haya gustado? ¿Puede decirnos el título y explicar con brevedad por qué le gustó?

7. ¿Cuántas veces acude al cine? (Marque con una X lo que más se aproxime)

Una vez o más a la semana...Cada 15 días....

Cada tres meses....Voy muy poco.... Nunca.....

8. ¿Qué tipo de películas prefiere? (Marque con X una o más preferencias)

Comedias....Misterio/miedo....Científicas...

Dramas....Oeste/vaqueros....Acción....

Documentales....Policiales....Animación....

Musicales...Aventuras...

Ficción o fantástico.....Históricas.....

9. Antes de ir a verla ¿Se informa antes sobre la película que va a ver? (Marque con una X sí o no):

Sí....No....

10. Antes de ir a ver una película

¿Cómo y dónde se informa sobre las películas? (marque con una X y con dos XX la que considere mejor información)

A través de:

Lo que te cuentan tus amigos.....

Lo que te cuentan tus padres....

Por la televisión.....

En los periódicos....

Internet.....

Otros medios y modos (indique cuál o cuáles).....

11. ¿Recuerda el nombre de algún director de cine? ¿Nos lo podría dar y mencionar alguna otra de sus películas?.....

12. ¿Qué significa para Ud. el cine?

(Marque con una X su o sus preferencias)

Un entretenimiento.....Un forma de cultura.....Un aprendizaje.....

Una manera de complementar las materias del colegio.....
Recibir información.....Argumentar el conocimiento.....
Conocer otras formas de vida.....

13. ¿Cuándo va al cine? (Marque con una X):

¿Va solo/a,.....con su grupo de amigos/as.....Con sus padres.....o con otras personas,
indique quienes son normalmente?

14. ¿Comente las películas que ha visto?

Si....No....

15. ¿Con quién comenta las películas una vez que las vio? (Marque con una X una o más preferencias):

Con tus padres.....

Con tus amigos.....

Con tus compañeros de curso.....

Otras personas:

16. Cuando comenta las películas ¿Qué comenta de ellas? (marque con X)

Sobre el tema o el guión o argumento.....

Sobre los actores.....

Sobre la dirección.....

Sobre la música.....

Sobre los efectos especiales.....

Otros:.....

CINE CLUB ESCOLAR

17. ¿Conoce los talleres de cine clubes escolares? Sí.....NO..... Si su respuesta es Sí,
¿Sabe de qué se trata esa experiencia? Podría explicarlo
brevemente.....

18. ¿Le interesa aprender de cine en el colegio? (marque con un Sí o un No).....
Si su respuesta es Sí, explique ¿Por qué motivos?.....

19. ¿Qué opinión tiene o qué le parece la experiencia de aprender sobre cine en el
colegio?.....

20. ¿Le parece una buena idea que exista en el colegio el taller de cine club escolar?
Si su respuesta es positiva, explique sus razones.....

21. ¿Le gustaría que se utilizara más el recurso del cine en sus materias de estudio, por ejemplo, en la clase de historia, de lenguaje, otras, y que se mostraran películas relacionadas con la materia? (Marque con una X)

Si.....

No.....

Si tu respuesta es positiva explique ¿Por qué?.....

22. ¿Le parece apropiado en el taller de cine club escolar ver una película y luego leer el libro sobre ésta, para complementar tus materias de estudio? Marque con un Sí o un No.....Si su respuesta es positiva explique ¿Por qué?.....

23. ¿Cuáles son los temas que más le interesa aprender del cine?
Marque con X según corresponda (una o más opciones)

Historia del cine...

Realización de cine y videos....

Escritura del guión....

Cine animación....

Efectos especiales en el cine....

Interpretación de los actores....

Dirección de los actores....

Actualidad del tema....

Producción....

Otros....

24. ¿Cuál es la modalidad o estilo del taller de cine club escolar que más le gusta o le gustaría que se realizara?

Marque con una X según corresponda (una o más preferencias):

Ciclos de cine relacionados con las materias que está estudiando....

Ciclos de cine temáticos.....

Clases de lenguaje cinematográfico.....

Cine foro-escolar.....

Aspecto educativo del cine....

El cine como arte y otras artes como cine....

Cine y Vida.....

Otros (explique cuáles).....

25. ¿Considera que el taller de cine club escolar contribuye a su formación y a tener una opinión sobre las películas que ve? Explique ¿por qué?.....

26. ¿Considera que es importante que se realicen los talleres de cines clubes escolares en los colegios? Si su respuesta es positiva explique ¿Por qué?.....

27. ¿Considera que es importante la realización de los talleres de cine club escolar para acercar a los alumnos al cine chileno? Si su respuesta es positiva explique ¿por qué?

28. ¿Desea dedicarse a la enseñanza? Sí....No....

29. Si respondió Sí, exponga brevemente qué haría para que hubiera un cine club en su colegio.....

Gracias por su sinceridad y colaboración.